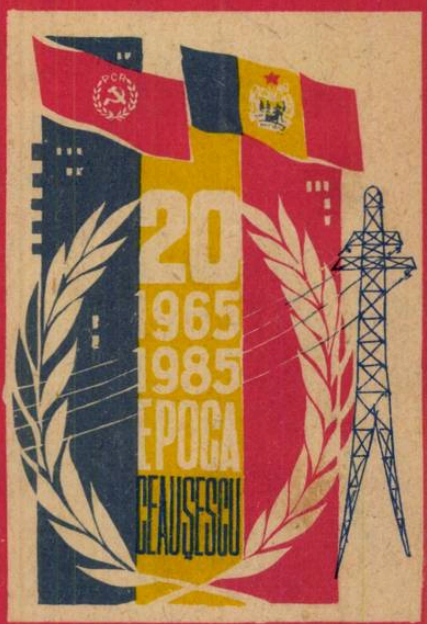
I 4159

Revista de PEDAGOGIE



„Rolul Academiei Republicii Socialiste România, al științei românești din toate domeniile, este de a continua să se afle în fruntea luptei pentru o știință și cultură înaintate, bazate pe cele mai noi cuceriri ale cunoașterii umane, ale științei în general, pe materialismul dialectic și istoric — concepția revoluționară despre lume și viață, care dă permanent o perspectivă înnoitoare de progres națiunii noastre, omenirii în general".

NICOLAE CEAUȘESCU

7
iulie 1985
anul XXXIV

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

42874

990 (67)

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 7/1985

- 1 IUL. 2005
1 1 IUL. 2014

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate
se pot abona
prin „ROMPRESFILATELIA"
— sectorul export-import presă
P. O. Box 12—201,
telex 10376,
București,
Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

Sumar

ȘCOALA ROMÂNEASCĂ ÎN CEI 20 DE ANI DE LA CONGRESUL AL IX-LEA AL PARTIDULUI

- IOAN IOVIȚ POPESCU, LAZĂR VLĂSCEANU — Rolul determinant al tovarășului Nicolae Ceaușescu la crearea unui învățămînt românesc puternic dezvoltat, strîns legat de viață, de cerințele actuale și de perspectivă ale economiei naționale .....
- TIBERIU NICOLA — Educarea tineretului în spiritul politicii umaniste a partidului, a tovarășului Nicolae Ceaușescu — trăsătură definitorie a școlii noastre.....
- ILIE VĂDUVA — Locul și rolul învățămîntului românesc prefigurate de Congresul al IX-lea al P.C.R. privind pregătirea forței de muncă .....
- ADELAIDA MATEESCU — Contribuția tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu la dezvoltarea cercetării științifice din învățămînt .....

INTERVIUL NOSTRU

- ȘTEFAN BENȚA — Școala mureșană pe treptele progresului multilateral al patriei .....

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PRACTICA VALOROASĂ A ȘCOLII

- DOMNICA MURGOCI — Anul 20 al „Epocii Nicolae Ceaușescu" — semnificația unor profunde înnoiri în învățămînt .....
- DUMITRU GHERGHINA — Educarea patriotică a preșcolarului — preocupare prioritară a activității din grădiniță.....
- RICHARD ȘANDOR — Formarea noțiunilor de istorie la clasa a IV-a, cu ajutorul metodelor activ-participative....
- MAXIMILIAN BOROȘ — Relația dintre nivelul de aspirație, nivelul de expectație și realizare a elevilor.....
- IULIAN COMȘA — Contribuția literaturii române la formarea concepției materialist-științifice despre lume și viață, la elevi .....

MASĂ ROTUNDĂ

— A trăi și munci în chip comunist (dezbatere realizată cu personal didactic, activiști U.T.C., de pionieri și elevi, la Liceul Agroindustrial din Scornicești).....

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ ȘI PREGĂTIREA TINERETULUI PENTRU MUNCĂ

- ANDREI IOAN — Măsuri eficiente de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția agricolă.....
- MIHAI MATEI — Comisia județeană de orientare școlară și profesională în sprijinirea sarcinii de realizare a necesarului forței de muncă .....
- SILVIA DIMA — Copiii și tinerii din comuna Piatra se pregătesc temeinic pentru a deveni agricultori pricepuți ....
- CONSTANTIN PREDA — Modalități de determinare a cerințelor de policalificare a lucrătorilor.....

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

- NICOLAE OPRESCU — Strategii de optimizare a activității seminariale .....
- PETRE PUFAN — Cunoașterea studenților, condiție esențială a integrării lor în viața universitară.....

DEZBATERE

- PAVEL PETROMAN, MILAN TOȘICI — Predarea-învățarea interdisciplinară, condiție a modernizării.....

MEDALION

- N. OPRESCU — Bilanț rodnic de împliniri.....

CĂRȚI — IDEI

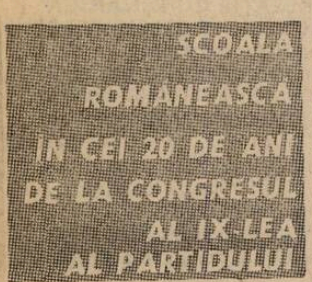
- LAZĂR ALEXANDRU — Competența pedagogică — eficiența psihopedagogică .....
- ION CLOȘCĂ — O carte despre tineri, pentru tineri.....
- ANA DOROBĂȚ — O valoroasă contribuție din domeniul psiholingvisticii aplicate .....

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Rolul determinant al tovarăşului Nicolae Ceauşescu la crearea unui învăţămînt românesc puternic dezvoltat, strîns legat de viaţă, de cerinţele actuale şi de perspectivă ale economiei naţionale

Prof. univ. dr. IOAN IOVIŢ POPESCU
Rectorul Universităţii din Bucureşti
Lector univ. dr. LAZĂR VLĂSCEANU
Universitatea din Bucureşti

PRIN SCHIMBĂRILE ŞI ORIENTĂRILE PROFUND NOVATOARE, prin dezvoltarea fără precedent a tuturor sectoarelor de activitate, perioada de după Congresul al IX-lea al partidului este deja consacrată în memoria pămîntului românesc drept „EPOCA NICOLAE CEAUŞESCU". Este perioada în care construcţia socialistă a fost şi este în continuare fundamentată ştiinţific, animînd forţe şi descătuşînd puternice energii, în vederea dezvoltării impetuoase a societăţii socialiste. Este firesc atunci ca, în atmosfera sărbătorească de întîmpinare a împlinirii a 20 de ani de la Congresul al IX-lea, conducătorului partidului şi statului nostru, tovarăşului N i c o l a e C e a u ş e s c u, să îi fi fost conferite calităţile de membru titular şi de preşedinte de onoare al Academiei Republicii Socialiste România. Alegerea în cea mai înaltă demnitate academică a tovarăşului N i c o l a e C e a u ş e s c u este expresia aprecierii obiective şi a înaltei preţuiri pe care oamenii de ştiinţă şi cultură, întregul nostru popor le acordă contribuţiilor teoretice şi practice ale secretarului general al partidului la dezvoltarea teoriei revoluţionare a clasei muncitoare — materialismul dialectic şi istoric, a socialismului ştiinţific. Definind conceptele de bază şi temeiurile de aplicare a primei strategii politice pe termen lung de dezvoltare a ştiinţei în ţara noastră, secretarul general al partidului, tovarăşul N i c o l a e C e a u ş e s c u, a veghеat fără încetare să se asigure raporturi armonioase între progresul ştiinţei şi dezvoltarea învăţămîntului. Pe această bază se consideră că „EPOCA NICOLAE CEAUŞESCU" este perioada în care învăţămîntul nostru a cunoscut transformări de amploare, în strînsă legătură cu direcţiile şi ritmurile dezvoltării social-economice şi culturale, ajungînd astăzi să se prezinte ca un învăţămînt strîns legat de viaţă, de cerinţele producţiei materiale şi spirituale. Dacă fiecare epocă istorică îşi are propriul său învăţămînt, consacrîndu-l prin structuri, conţinuturi şi activităţi specifice, atunci acestea nu pot fi în nici un caz stagnante, ci mereu adaptate problemelor actuale şi mai ales celor de perspectivă ale construcţiei sociale, economice şi culturale.



În concepția Partidului Comunist Român, a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, **învățămîntul este un factor determinant al dezvoltării economico-sociale**, al făuririi cu succes a societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerii la edificarea comunismului în România.

Această concepție a fost încă odată afirmată de secretarul general al partidului cu prilejul alegerii sale ca membru titular și președinte de onoare al Academiei Republicii Socialiste România, care aprecia că **„este necesar să perfecționăm continuu activitatea de cercetare științifică și tehnologică, să unim toate forțele și să întărim legătura științei cu învățămîntul și producția, să facem astfel încît știința românească să soluționeze, într-un timp mai scurt, marile probleme care îi stau în față pentru înfăptuirea noii revoluții tehnico-științifice în țara noastră"**.

Una din problemele majore ale proiectării și realizării strategiilor de dezvoltare social-economică și culturală a constat și constă tocmai în **stabilirea armoniei necesare dintre direcțiile sau dominantele dezvoltării și nivelul de calificare a forței de muncă.** Cererile sau comenzile sociale față de învățămînt s-au caracterizat de-a lungul timpului printr-o creștere și o diversificare continuă. În aceste condiții, învățămîntul românesc a cunoscut în perioada ultimelor două decenii una din cele mai dinamice perioade de inovare, atît în structură, cît și în privința conținuturilor, a formelor de organizare a predării și dirijare a învățării. Este perioada în care învățămîntul a tins să se integreze strîns cu producția și cercetarea, conducînd la o veritabilă „transformare revoluționară", menită să genereze acele structuri educative de tip liceal sau universitar în care cunoașterea teoretică să se îmbine cu cerințele activității productive și de cercetare științifică. Este perioada în care mai ales învățămîntul preuniversitar, gimnazial și liceal, s-a confruntat cu o adevărată „explozie a efectivelor", prin trecerea la o durată a obligativității școlare de 10 ani și în perspectivă de 12 ani. Această tendință trebuie totodată coroborată cu instituționalizarea perfecționării obligatorii a întregului personal muncitor la un interval de circa cinci ani în vederea menținerii concordanței necesare dintre nivelul de dezvoltare tehnico-științifică al producției și nivelul adecvat de calificare a forței de muncă. Exploziei efectivelor școlare i-a corespuns și o așa-numită „revoluție a speranțelor", concretizată în așteptări și realizări din ce în ce mai înalte ale învățămîntului. Faptele de viață ilustrează în mod convingător că interesul tuturor față de învățămînt a cunoscut o creștere continuă, că speranțele școlare se înscriu pe o spirală mereu ascendentă și direct raportabilă la direcțiile și ritmurile dezvoltării social-economice și culturale. Pe aceste temeiuri se poate spune că poziția școlii în ansamblul sistemului social a cunoscut, mai ales în ultimele două decenii, schimbări importante, radicale, comparativ cu perioada precedentă și chiar cu modul general, comun de percepere și raportare la învățămînt.

1. **UNITĂȚILE ȘCOLARE AU ASIMILAT FUNCȚIUNI SPECIFICE DE PRODUCȚIE ȘI CERCETARE**, și-au organizat ateliere și laboratoare, în planurile de învățămînt au fost prevăzute perioade distincte de practică productivă pentru acumularea și exersarea abilităților profesionale, iar multe unități productive și de servicii social-culturale sînt direct implicate în formarea viitoarelor cadre. Totodată, un fenomen nou a început să ia amploare și să necesite forme adecvate de funcționare. Este vorba de așa-numita **extensiune educativă de tip școlar**, de apariția învățămîntului „deschis" care, fără a-l înlocui pe cel tradițional, se manifestă prin multiplicarea instituțiilor de organizare și dirijare a învățării. Tendința este tipică pentru o societate a învățării. Ea se află în expansiune pentru că ar fi dificil de înțeles un mod de viață care să eludeze învățarea permanentă într-o lume în care ieri este tot atît de diferit de astăzi, pe cît mîine va fi de poimîine. Într-un ciclu de viață ajungem de fapt să trăim în mai multe lumi diferite, pentru că schimbarea s-a permanentizat: în producție și cultură, în cunoaștere și în relațiile sociale. În asemenea condiții, începe să devină dominantă o nouă tendință: în locul unui plan linear de viață (școală-muncă-timp liber) se impune planul ciclic sau integrat de viață, bazat pe alternarea întreruptă sau pe combinarea în concomitență a învățării, muncii și timpului liber. Se extinde astfel învățarea recurentă, care nu-i doar recuperatorie, ci pur și simplu implicată într-o revenire periodică în lumea învățămîntului instituțional. Este firesc atunci să se extindă formele serale și fără frecvență de învățămînt, adresate mai ales adulților.

2. O astfel de tendință satisface în primul rînd nevoia socială de permanentizare a învățării. Dar tot ea poate conduce și la o multiplicare a cererilor individuale de diplome pentru certificarea aspirațiilor de ocupare a unor noi poziții în sistemul diviziunii profesionale a muncii. Un fenomen de „suprașcolarizare" își conturează atunci profilul, mai ales cînd societatea nu dispune de posibilități suficiente pentru a oferi tuturor poziții profesionale de înaltă calificare. **PLANIFICAREA FLUXURILOR ȘCOLARE ÎN RELAȚIE CU DINAMICA DIVIZIUNII SOCIALE ȘI PROFESIONALE A MUNCII** ajunge astfel să reprezinte un domeniu al priorităților cercetării și organizării învățămîntului. Țara noastră a dobîndit în această privință o bogată experiență teoretică și practică. Totuși, în raport cu exigențele actuale, formulate în documentele programatice ale Congresului al XIII-lea al partidului, cînd se pune problema „reorganizării intensive a tuturor sectoarelor" și orientării ferme către realizarea unei noi calități superioare a pregă-

tirii forței de muncă, planificarea învățămîntului trebuie ea însăși adaptată și reprogramată. Flexibilitatea devine o cerință din ce în ce mai presantă pentru orice model de planificare școlară, întrucît numai astfel multitudinea variabilelor implicate poate fi adecvat controlată și dirijată în concordanță cu schimbările și ritmurile dezvoltării sociale.

Totodată, este necesară menținerea unui **echilibru adecvat între cantitate și calitate,** între numărul de elevi repartizați pe diferite filiere școlare și relevanța calificării lor profesionale. Experiența învățămîntului nostru a probat că, într-adevăr, cea mai bună cale de specializare profesională este dobîndirea unei culturi generale temeinice în domeniul științelor fundamentale. Rezultă astfel că planificarea fluxurilor școlare este complementară cu planificarea conținuturilor și activităților pedagogice. Orice tendință de a o raporta pe prima numai la cerințele macrosociale și exterioare învățămîntului, iar pe a doua de a o cantona în domeniul exclusiv școlar, eludînd armonizarea lor necesară, riscă să conducă la perturbări sau disfuncționalități greu recuperabile. În concepția partidului nostru, a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, planificarea învățămîntului este un proces unitar, economic, demografic, social și pedagogic, parte integrantă a Planului național unic de dezvoltare economică și socială a țării.

3. Neîndoios, că una din cele mai profunde schimbări produse în învățămîntul nostru vizează **ORGANIZAREA CONȚINUTURILOR, SELECȚIA ȘI EȘALONAREA LOR PE TIPURI ȘI GRADE ȘCOLARE.** Orice comparație a manualelor de matematică sau fizică, de biologie, chimie sau de alte discipline din învățămîntul nostru liceal și superior cu cele din oricare alt sistem de învățămînt va releva o situație care ne este favorabilă. Multe manuale sau cursuri corespund exigențelor actuale de dezvoltare a științei pe plan mondial și de calificare profesională concordantă cu cerințele economice sau culturale. Conținuturile transmise școlar reprezintă însă domeniul cel mai mobil al învățămîntului. Orice stagnare produsă la acest nivel are consecințe profund negative, atît pe termen scurt, cît și pe termen mediu sau lung. De aceea, nicicînd nu poate înceta manifestarea unor noi exigențe față de selecția și organizarea conținuturilor școlare. În această privință, este necesară analiza realistă a planurilor de învățămînt și a manualelor școlare pentru a detecta eventuale rămîneri în urmă sau corelații inadecvate între discipline, pentru a stabili raporturi specifice între nivelul solicitărilor, nivelul dezvoltării capacităților mentale și bugetul de timp zilnic sau săptămînal al elevului sau studentului. Este clar că informațiile acumulate social sînt și vor fi crescînde, dar o astfel de tendință cantitativă nu poate fi rezolvată pedagogic tot în termeni cantitativi. Planurile de învățămînt un mai pot fi elaborate în termeni aditivi sau cantitativi, prin adăugarea de noi discipline sau noi informații celor deja existente, fără a genera o stare de imposibilitate a recepționării sau de specializare spontană a elevilor prin alegerea forțată a accentuării pregătirii numai în anumite direcții relevante școlar sau profesional, dar de pe o poziție prezenteistă. Școala nu mai poate fi considerată o instituție care oferă acea sumă de cunoștințe și competențe suficiente pentru tot restul vieții. Într-o societate tehnologic avansată și în evoluție accelerată, cunoștințele specializate sînt rapid depășite. De aceea problemele cantitative cu care se confruntă învățămîntul trebuie rezolvate pe plan calitativ, prin accentuarea motivației individuale și sociale pentru învățarea permanentă, prin dezvoltarea capacităților de autoinstruire și a aptitudinii de selecție independentă a informațiilor necesare promovării propriei competențe. Totodată, revizuirea și perfecționarea permanentă a planurilor de învățămînt, programelor și manualelor nu au fost nicicînd mai actuale, iar evitarea unor aglomerări de informații sau a unor repetări inutile nicicînd mai presantă. Este vorba de conturarea și afirmarea unei noi strategii de organizare a conținuturilor învățămîntului, iar în cultul acesteia trebuie să se găsească teza enunțată de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în cuvîntarea rostită cu prilejul alegerii sale ca membru titular și președinte de onoare al Academiei R.S.R.: **„Sînt multe — și apar continuu, noi discipline științifice. Dar trebuie să ne preocupăm permanent ca științele de bază — matematica, fizica, chimia, biologia — să se mențină la un nivel cît mai înalt, să se dezvolte continuu. În măsura în care vom ști să facem ca tineretul patriei noastre să-și însușească și să dezvolte aceste discipline, vom putea să stăpînim bine și toate celelalte discipline tehnice și, astfel, vom putea ocupa un loc important în dezvoltarea științei românești și universale".** Prioritatea investită în disciplinele fundamentale, atenția acordată științelor sociale — istoriei, filosofiei, literaturii și limbii române —, necesitatea cultivării raporturilor interdisciplinare sînt direcții pe care trebuie să le avem permanent în vedere în conceperea programelor de învățămînt specifice epocii actuale și viitoare.

4. Încă la începutul deceniului trecut se considera că **ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN GENERAL, ȘI CEL SUPERIOR ÎN SPECIAL, SE VOR CONFRUNTA CU PRIMA MARE REVOLUȚIE TEHNOLOGICĂ DIN ULTIMELE CINCI SECOLE DATORITĂ IMPACTULUI POTENȚIAL AL MICROELECTRONICII.** Concepția partidului nostru, a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, este clară și profund novatoare în această privință: **„omenirea se află într-o etapă în care cuceririle științei, în toate domeniile, au un rol de seamă în dezvoltarea forțelor de producție, în lărgirea orizontului de cunoaștere a universului. Noua revoluție tehnico-științi-**

fică pe plan mondial impune ca o necesitate obiectivă pentru poporul mostru... de a se angaja cu întreaga forță și hotărîre în această nouă revoluție tehnico-științifică. Viitorul poporului nostru — ca și al altor popoare — este strîns legat, determinat de felul cum vom ști să acționăm pentru a ridica la un nivel superior întreaga activitate de cercetare științifică. Dacă vom rămîne în urmă în noua revoluție tehnico-științifică — aceasta va avea repercusiuni, pentru multă vreme, asupra întregii vieți a poporului nostru". Explicația schimbărilor anticipate se bazează pe apariția unor noi tehnologii cu o largă utilizare în învățămînt și care nu sînt pur și simplu continuatoare ale precedentelor, ci mai degrabă deosebite. Noile tehnologii sînt de tip informațional și extind în mod considerabil granițele comunicării umane, incluzînd calculatorul, televiziunea prin cablu, videodiscul, videobanda, videocasetele, sateliții și altele de același tip. Orice tentație a ignorării lor ar ipostazia învățămîntul într-un sistem inerțial care, în loc să potenteze dezvoltarea, ar diminua-o. De aceea cercetările din domeniul tehnologiei educației cunosc astăzi o dezvoltare fără precedent, urmărind să asimileze noile instrumente și să le integreze în strategii adecvate de acțiune pentru creșterea eficienței învățării. Opțiunea nu este una între altele, ci am spune că este fundamentală. Ea instituie un nou tip de cercetare a învățămîntului și de organizare a predării și învățării, adecvate noii revoluții științifice și tehnice. Este firesc atunci să-și aștepte o bază instituțională adecvată și în învățămîntul nostru.

Între noile instrumente tehnologice, calculatorul ocupă o poziție prioritară. Unele din valențele sale instructive au fost deja probate, altele își așteaptă concretizarea, mai ales că în numeroase țări el a pătruns pe scară largă în sistemul de învățămînt. Posibilitățile de utilizare nu sînt în nici un fel restrînse. Informatica trebuie să fie de altfel o disciplină omniprezentă în planurile de învățămînt ale liceelor sau facultăților. Ba chiar la nivelul grădiniței, jocurile clasice sînt tot mai intens concurate de jocurile electronice simulate pe calculator, receptivitatea copiilor fiind mult mai mare în cazul ultimelor. Dacă nimeni nu se mai îndoiește că instrumentul tehnic dominant al acestui sfîrșit de secol este calculatorul, atunci elevii și studenții de astăzi trebuie să-l cunoască și să-l utilizeze, să-i înțeleagă mesajele și posibilitățile aplicative. Calculatorul poate fi însă implicat și în organizarea și conducerea învățării, în prelucrarea datelor oferite de lucrările practice și de laborator, în conceperea unor strategii de conducere și dezvoltare, în simulări sau demonstrații, în examinare sau evaluare, în administrarea unităților școlare sau a unei rețele școlare mai vaste. Dacă se realizează combinații între calculator și alte tehnici de tip audio-video, atunci programele de instruire și învățare ce pot fi anticipate și deja realizate ne apar destul de diferite de cele cu care ne-am familiarizat pînă acum. Tehnologia instruirii se conturează la intersecția ofertelor microelectronicii cu datele cercetării sociale, psihologice și pedagogice.

5. Multe din previziunile actuale ne îndeamnă să admitem că vom asista la **O CREȘTERE CONTINUĂ A COMPLEXITĂȚII MEDIULUI (TEHNOLOGIC, ȘTIINȚIFIC, SOCIAL) CREAT DE OM.** Diverse experiențe confirmă temeinicia unor atari previziuni. Este firesc atunci să avem conștiința trează a unei astfel de potențări a complexității și să căutăm în învățămînt **cele mai adecvate căi de întărire a forței umane de a stăpîni profesional și intelectual noile dezvoltări.** Va trebui, totodată, să explorăm cu mai multă insistență și **posibilitățile de dezvoltare morală și politică a personalității tinerilor,** pentru a dispune de veritabile competențe de construie a relațiilor interpersonale, instituționale sau de grup. Tinerii ar învăța astfel să se ridice deasupra mediului tehnologic care le solicită profesionalitatea executivă pentru a depista și urma căile afirmării unei vieți solidare și de armonie sau reciprocitate socială. Mai mult, o astfel de tentativă va trebui să se adreseze omului de orice vîrstă, școala jucînd un rol fundamental. A fost și este menirea școlii de a asigura informarea în domeniul normativității morale și juridice, exersarea în cunoașterea și aplicarea normelor care reglementează raporturile socialiste de muncă și viață, acumularea competențelor interpersonale pentru conturarea unui profil moral-politic integru. Îndemnul secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, adresat tuturor factorilor educativi din societate conține de altfel obiectivele clare ale educației morale și politice: **„Să acordăm mai multă atenție ridicării conștiinței politico-ideologice, formării conștiinței socialiste, astfel încît fiecare om al muncii să acționeze în toate împrejurările, cu conștiința deplină că-și face datoria față de patrie, față de partid, față de socialism, față de viitorul României!"** Numai astfel știința și conștiința își găsesc echilibrul necesar al acțiunii și prospectării, al armoniei și reciprocei completitudini.

Învățămîntul deține o poziție strategică în orice program de dezvoltare națională. El se prezintă în **dubla ipostază a premisei și consecinței dezvoltării.** Accentuarea exclusivă a unui aspect sau altuia nu s-a dovedit niciînd benefică, pentru că în prima alternativă învățămîntul este considerat un panaceu unic pentru orice problemă socială, iar în a doua este situat într-o stare de perpetuă așteptare a schimbărilor produse în afara sa. Experiența istorică originală a construcției sociale inițiată de Congresul al IX-lea și continuată în conformitate cu prevederile Programului partidului, ca și congresele care au jalonat **„EPOCA NICOLAE CEAUȘESCU"**, justifică necesitatea dialectică a implicării active a învățămîntului în finalizarea tuturor proiectelor dezvoltării economice, științifice, tehnologice și culturale.

Educarea tineretului în spiritul politicii umaniste a partidului, a tovarăşului Nicolae Ceauşescu — trăsătură definitorie a şcolii noastre

Prof. univ. dr. TIBERIU NICOLA
Rectorul Universităţii din Craiova

VICTORIA REVOLUŢIEI DE ELIBERARE NAŢIONALĂ ŞI SOCIALĂ, ANTIFASCISTĂ ŞI ANTIIMPERIALISTĂ în ţara noastră a însemnat o cotitură istorică ce a determinat mutaţii profunde şi multilaterale în toate domeniile vieţii social-economice, politice şi cultural-ştiinţifice, inclusiv în cel al educaţiei şi învăţămîntului, al pedagogiei ca ştiinţă a fenomenului instructiv-educativ.

Aşa cum bine se ştie astăzi, îndeosebi perioada istorică de după cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român, de cînd în fruntea partidului şi statului se află tovarăşul Nicolae Ceauşescu, reprezintă perioada cea mai bogată în împliniri din întreaga istorie şi care este legată nemijlocit de activitatea neobosită, prodigioasă desfăşurată cu profundă pasiune revoluţionară şi înaltă răspundere pentru destinele patriei de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretarul general al Partidului Comunist Român.

De aceea, alegerea tovarăşului Nicolae Ceauşescu în calitate de membru titular şi preşedinte de onoare al Academiei Republicii Socialiste România exprimă înaltul omagiu pe care cel mai mare for ştiinţific al ţării îl aduce *genialului ctitor al României Socialiste moderne*. Acest eveniment cu adînci semnificaţii în viaţa ţării reprezintă o nouă şi ilustrativă recunoaştere a marii valori principiale şi practice a vastei opere teoretice a secretarului general al partidului — strălucită contribuţie la îmbogăţirea tezaurului de idei al socialismului ştiinţific, a concepţiei revoluţionare despre lume şi viaţă a clasei muncitoare.

Aşa cum sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu în Cuvîntarea la deschiderea anului de învăţămînt 1984/1985, în anii socialismului a fost creat un sistem modern de învăţămînt, care cuprinde astăzi peste 25 la sută din populaţia ţării şi asigură o temeinică pregătire întregului nostru tineret, cadrele necesare pentru toate domeniile de activitate. **„Putem afirma, fără teamă de a greşi, că, dacă nu am fi realizat aceste succese importante în învăţămînt, dacă nu am fi înfăptuit această revoluţie în transformarea învăţămîntului românesc, nu am fi putut obţine nici celelalte realizări în dezvoltarea economico-socială a patriei"**. Pe baza învăţămîntului, a cercetării, a ştiinţei s-au realizat marile transformări revoluţionare din România. **„Viitorul dezvoltării patriei noastre, făurirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi trecerea la edificarea comunismului nu se pot baza decît pe un învăţămînt modern, pe o înaltă ştiinţă şi cunoaştere în toate domeniile de activitate"**.

În concepţia secretarului general al partidului nostru, ideea-forţa care stă la baza procesului de modernizare a conţinutului învăţămîntului, de sporire a participării şcolii la viaţa social-economică a ţării, o reprezintă integrarea sa cu producţia , cu cercetarea ştiinţifică şi practica social-politică. Ideea acestei unităţi, formulată de tovarăşul Nicolae Ceauşescu cu mai mult de un deceniu în urmă, ghidează întreaga organizare şi desfăşurare a procesului instructiv-educativ, întreg ansamblul de măsuri care vizează pregătirea şi perfecţionarea forţei de muncă. Unitatea organică învăţămînt-cercetare-producţie accentuează caracterul formativ al şcolii, determină creşterea nivelului calitativ al întregului învăţămînt, a eficienţei sale economice şi sociale, contribuie nemijlocit la educarea prin muncă, la educarea patriotică şi umanistă a tinerei generaţii.

Procesul revoluţionar de transformare a societăţii româneşti şi de înfăptuire a comunismului presupune, în continuare, profunde schimbări în toate domeniile de activitate. Toate aceste transformări, subliniază secretarul general al partidului nostru, pot fi realizate numai menţinînd şi dezvoltînd continuu spiritul revoluţionar în muncă, în ştiinţă, în cultură, în viaţă. Nu numai că nu s-a încheiat procesul luptei revoluţionare, dimpotrivă, el a căpătat noi dimensiuni şi, cu atît mai mult, tineretul patriei noastre trebuie să-şi propună de a-şi însuşi şi de a acţiona în spirit revoluţionar. Făurirea societăţii socialiste multilateral dezvoltate, edificarea comunismului în România presupun acţiuni revoluţionare, cer

un tineret revoluționar, eroic, gata să facă totul pentru a cuceri cele mai înalte culmi ale progresului, ale tehnicii, ale științei, ale cunoașterii umane în general, pentru a fi gata să facă totul pentru patrie, pentru popor, pentru bunăstarea și fericirea națiunii noastre, pentru independența și suveranitatea României, pentru pace în lume. În acest sens, învățămîntului, tuturor slujitorilor școlii românești le revin sarcini deosebite.

Programul Partidului Comunist Român de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare spre comunism, documentele Congresului al XIII-lea prevăd, în continuare, ca obiective fundamentale ale învățămîntului, pregătirea multilaterală a cadrelor necesare tuturor domeniilor de activitate în strînsă legătură cu cerințele producției de bunuri materiale și spirituale, formarea și educarea omului nou, perfecționarea continuă a pregătirii profesionale, științifice și tehnice a tuturor oamenilor muncii, asigurarea condițiilor pentru dezvoltarea și afirmarea capacităților creatoare ale membrilor societății, ridicarea nivelului general de cultură și cunoaștere al poporului. Aceste obiective formulate sub directa îndrumare a secretarului general al partidului, pun — așa cum am arătat — la temelia școlii românești **integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția**, un principiu politic și pedagogic de organizare și funcționare a învățămîntului pe baze moderne, revoluționare.

Prin disciplinele școlare ce se predau în toate tipurile de școli, elevii și studenții sînt formați în spiritul concepției materialist-dialectice și istorice despre natură și societate, al umanismului socialist, al ideologiei și politicii Partidului Comunist Român, al principiilor eticii și echității socialiste. Totodată, școala românească cultivă în rîndurile elevilor și studenților dragostea față de patrie, partid și popor, față de idealurile de pace și progres social.

Spiritul creator revoluționar în învățămînt se reflectă și în tehnologia didactică. Metodele de predare-învățare pun accent pe însușirea creatoare a cunoștințelor, pe implicarea directă a elevilor și studenților în procesul de instruire, pe dezvoltarea inițiativei, pe formarea unei gîndiri științifice, filosofice revoluționare și a unor deprinderi politehnice. Prin noul său statut, cadrul didactic, caracterizat de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, ca „specialist și educator, comunist-patriot și revoluționar, întruchipează calitățile politice, științifice, etice și profesionale ale educatorilor, cărora li s-a încredințat înalta misiune de a pregăti tineretul pentru muncă și viață".

Învățămîntul românesc este, în același timp, profund democratic. Potrivit Constituției Republicii Socialiste România și Legii Educației și Învățămîntului, **„toți cetățenii patriei noastre au dreptul la învățătură, fără deosebire de naționalitate, rasă, sex sau religie și fără orice altă îngrădire ce ar putea constitui o discriminare". Totodată, fiecărui cetățean îi este asigurat accesul la toate gradele de învățămînt, în raport de nevoile dezvoltării economice, sociale a țării, precum și de dorința și aptitudinile sale".**

Partidul Comunist Român a creat condițiile depline pentru ca toți cetățenii României socialiste să beneficieze de toate drepturile prevăzute de lege, în cele peste 29 300 de unități școlare, dintre care peste 3200 funcționează în limbile naționalităților conlocuitoare. Pentru învățămîntul general și liceal se tipăresc circa 850 de titluri în limba română și peste 550 de titluri în limbile maghiară, germană sau sîrbă. Pe drept cuvînt, spunea secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la ședința comună a consiliilor oamenilor muncii de naționalitate maghiară și germană din decembrie 1984, că **„avem asigurate prin constituție prevederi de deplină egalitate la învățătură și cultură și nu există în practică nici un fel de îngrădire pentru orice cetățean al patriei sau pentru orice tînăr de a urma orice instituție de învățămînt".** Totodată, arată tovarășul Nicolae Ceaușescu: **„Dacă un tînăr va fi obligat să rămînă în comuna lui, să spunem, îi vom îngrădi de la început libertatea și posibilitatea de dezvoltare. Adevărata posibilitate de dezvoltare este aceea ca el să poată merge să urmeze, de exemplu, fizica în București, să poată să învețe la Iași, la Cluj-Napoca și la Timișoara... Aceasta constituie adevărata egalitate în drepturi și noi vrem să facem totul pentru a asigura asemenea condiții".** Iată de ce întregul tineret aparținînd naționalităților conlocuitoare, pe lîngă limba maternă, învață și limba română, pentru a beneficia din plin de accesul la învățătură în orice instituție școlară de pe întinsul patriei noastre.

În anii socialismului — pentru prima dată în istoria școlii românești — s-a instituit gratuitatea învățămîntului de toate gradele. Elevii și studenții sîrguincioși la învățătură primesc burse și alte avantaje materiale, iar manualele din învățămîntul general și liceal sînt gratuite.

Caracterul profund democratic se reflectă și în faptul că învățămîntul nostru este unitar și deschis. Școlile de același grad și profil au același plan și aceleași programe de învățămînt, cu același conținut și au asigurată baza materială necesară. Mai mult, programele de învățămînt la disciplinele fundamentale — matematică, fizică, chimie, biologie — sînt unice pentru toate tipurile și profilurile de liceu. Aceasta înseamnă că tineretului studios i se asigură șanse egale de învățătură și de trecere dintr-un grad de învățămînt la altul, precum și șanse egale de repartizare în producție după absolvirea școlii și facultății. Diversificarea liceelor pe profile, secții și specializări nu afectează caracterul unitar al școlii ci, din contră, elevii urmează un profil sau altul în funcție de posibilitățile, înclinațiile și aptitudinile lor.

În cincinalul 1986—1990 — așa cum se prevede în **Directivele Congresului al XIII-lea**

al Partidului Comunist Român — învățămîntul va cunoaște o dezvoltare fără precedent. Vor fi pregătiți peste 1200 mii de muncitori calificați și 146 mii ingineri și alte cadre de specialiști cu studii superioare, îndeosebi pentru ramurile de bază — construcția de mașini, metalurgia, industria minieră, petrolieră, chimică, a materialelor de construcții. De asemenea, se va asigura formarea a 590 mii de persoane calificate pentru agricultură.

Față de cincinalul actual, programele de perfecționare a pregătirii profesionale pentru următorii ani prevăd cuprinderea a 3 milioane de persoane.

Înființarea unei Universități la Craiova a constituit un deziderat esențial al pașoptiștilor, fiind înscrisă în Proclamația de la Islaz, ca o cerință obiectivă a dezvoltării acestor meleaguri.

Craiova — centru urban situat aproape în mijlocul Olteniei, la răspîntie de drumuri de importanță națională și europeană, beneficiind de condiții naturale și social-economice deosebit de favorabile — a înregistrat, mai ales în ultimele două decenii, o dezvoltare impetuoasă pe toate planurile: economic, social, politic și cultural.

Industrializarea socialistă, cooperativizarea agriculturii și modernizarea ei, înfăptuirea revoluției culturale, dezvoltarea democrației socialiste, transformările esențiale ale condiției umane, dezvoltarea armonioasă în profil teritorial a tuturor zonelor țării, precum și factorii demografici impuneau ca o necesitate istorică crearea și dezvoltarea învățămîntului superior în Oltenia. Dezideratul revoluției din 1848 și aspirațiile ce s-au păstrat mereu vii în conștiința și inimile generațiilor care au urmat au început să prindă viață abia în 1947, cînd, prin Legea nr. 138 din 15 aprilie, se prevedea înființarea Universității din Craiova cu 4 facultăți: medicină umană, medicină veterinară, științe economice, comerciale și cooperatiste și agronomie.

Îndeplinind în această perioadă importante sarcini de partid în zona respectivă, tovarășul Nicolae Ceaușescu a contribuit hotărîtor la traducerea în fapt a acestei hotărîri.

La 17 aprilie 1948 își începe cursurile una dintre facultăți: Facultatea de Agronomie. Apoi, prin reforma învățămîntului din august 1948 se creează Institutul Agronomic, cu două facultăți: Facultatea de Agronomie și Facultatea de Mecanizare a Agriculturii.

În 1951 s-a creat al doilea institut de învățămînt superior la Craiova: Institutul de Mașini și Aparate Electrice și, cu 8 ani mai tîrziu, în septembrie 1959, a luat ființă Institutul Pedagogic de 3 ani.

Începînd cu anul 1960 au apărut și s-au dezvoltat facultăți noi în cadrul acestor institute, iar în lumina Directivelor adoptate de Congresul al IX-lea, Comitetul Central al Partidului Comunist Român și Consiliul de Miniștri al R.S. România au hotărît înființarea Universității din Craiova, ca o unitate de învățămînt superior complexă, care și-a început activitatea, în noua sa structură, în anul universitar 1966—1967.

Universitatea din Craiova funcționează cu opt facultăți: Științe ale Naturii; Filologie; Științe Economice; Medicină; Electrotehnică; Agricultură; Horticultură; Mecanică.

Crearea Universității din Craiova, precum și originalitatea dezvoltării ei se datoresc inițiativei și contribuțiilor deosebit de valoroase ale tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru, așa încît cu justificată mîndrie patriotică numim Universitatea din Craiova ctitorie a „Epocii Nicolae Ceaușescu".

Prin evocarea evenimentelor de seamă înscrise în procesul istoric al instituționalizării învățămîntului superior pe meleagurile Olteniei aducem un modest și fierbinte omagiu Partidului Comunist Român, secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, ctitorul Universității noastre, care a contribuit nemijlocit la împlinirea visului ce a dăinuit și frămîntat de secole inimile românilor din acest colț de țară.

Prin integrarea, într-o singură instituție de învățămînt superior, a facultăților agronomice, cu tradiție, a unor facultăți reorganizate din Institutul pedagogic, a facultăților noi, de Electrotehnică, Studii Economice și mai tîrziu de Medicină și Mecanică, Universitatea din Craiova inaugura o structură originală, neexperimentată pînă la acea dată în țara noastră, care, prin viabilitatea ei dovedită ulterior, avea să consacre concepția nouă a partidului nostru privitoare la profilul universităților.

Datorită profilului complex al Universității, procesul instructiv-educativ are de cîștigat sub toate aspectele: formarea specialiștilor, dezvoltarea personalității lor își găsesc un cadru mai prielnic, mai apropiat de problematica complexă și diversificată a vieții noastre socialiste. Universul valorilor care se însușesc într-o astfel de universitate exprimă mai deplin universul valorilor societății noastre.

Universitatea din Craiova este angajată organic în efortul general al întregului popor pentru îndeplinirea sarcinilor și orientărilor date învățămîntului superior în documentele Congresului al XIII-lea al partidului nostru.

Școala și slujitorii ei, animați de îndemnurile lansate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la Congresul al XIII-lea al P.C.R., sînt gata să-și facă datoria de a pregăti tineri competenți, animați de spirit revoluționar, dornici de a duce înainte, neabătut, făclia progresului pe pămîntul României, mesajul de pace și colaborare al națiunii noastre socialiste cu alte națiuni ale lumii.

Locul și rolul învățămîntului românesc prefigurate de Congresul al IX-lea al P.C.R. privind pregătirea forței de muncă

Prof. univ. dr. ILIE VĂDUVA
Rectorul Academiei de Studii Economice

LABORIOASA ACTIVITATE INTERNĂ ȘI INTERNAȚIONALĂ desfășurată de Partidul Comunist Român după Congresul al IX-lea — eveniment de importanță istorică pentru propășirea patriei noastre — a consacrat, pe traiectoria devenirii României socialiste, prodigioasa operă teoretică și practică a președintelui N i c o l a e C e a u ș e s c u, profund revoluționară și de largă perspectivă, cu implicații complexe în toate domeniile vieții economico-sociale.

Fundamentînd această operă pe baza cunoașterii științifice a problemelor și proceselor din societate, a legilor obiective ale vieții economice și sociale, de pe pozițiile socialismului științific, în condițiile concret-istorice, naționale și internaționale, *conducătorul partidului și statului nostru a elaborat strategia transformării României dintr-o țară socialistă în curs de dezvoltare în țară cu nivel mediu, pe baza efortului propriului popor, și în continuare în țară avansată din punct de vedere economic.*

În acest context are o excepțională importanță alegerea tovarășului N i c o l a e C e a u ș e s c u în calitate de membru titular și, totodată, de președinte de onoare al Academiei Republicii Socialiste România, mare act științific, înaltă expresie a aprecierii strălucitei activități teoretice și practice, a genialei gîndiri științifice, originale, cutezătoare, a conducătorului partidului și statului nostru, muncii și luptei sale revoluționare desfășurată pentru cauza partidului, pentru propășirea patriei, pentru triumful socialismului și comunismului, pentru colaborarea internațională, pentru consolidarea păcii pe planeta noastră.

În acest cadru, *o valoare teoretică și practică inestimabilă o au tezele privind edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare a României spre comunism, situînd la loc central promovarea cutezătoare a noului, a calității superioare în toate sferele de activitate, punîndu-se în valoare, la cote tot mai înalte, superioritatea intrinsecă a orînduirii socialiste și bogatele izvoare de creativitate materială și spirituală ale poporului nostru, în concordanță cu comandamentele revoluției științifice-tehnice contemporane, cu progresul neîntrerupt al cunoașterii umane, cu exigențele creșterii gradului de civilizație și ale ridicării necontenite a calității vieții.*

De aceea, un loc important îl ocupă tezele, indicațiile și măsurile practice referitoare la *dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului românesc, în concordanță cu cerințele de forță de muncă*, în continuă ascensiune cantitativă și îndeosebi calitativă, favorizînd afirmarea plenară a capacității creatoare a fiecărui membru al societății și dezvoltarea multilaterală a personalității, utilizarea resurselor potrivit cu cerințele societății, cu aspirațiile și aptitudinile individuale. Au fost create astfel condiții pentru ca fiecare membru al societății noastre să-și poată însuși un cît mai bogat tezaur de cunoștințe și să-și poată valorifica în condiții optime aptitudinile, devenind practic stăpîn pe propriul său destin.

Slujind cu neobosită energie interesele fundamentale ale țării, conducînd în chip magistral opera de edificare a noii societăți în strînsă legătură cu poporul și pentru popor, secretarul general al partidului consideră pregătirea și folosirea cadrelor ca *o componentă de bază a strategiei dezvoltării socialiste a României*, acordînd o atenție deosebită determinării pe baze științifice a necesarului de forță de muncă și modalităților de asigurare a acestuia în volumul, structura și la nivelul de calificare corespunzător cerințelor și condițiilor concrete din fiecare perioadă. Îndeplinirea riguroasă a acestui obiectiv reprezintă *cel mai important factor al dezvoltării economico-sociale.*

„*Trebuie să înțelegem* — sublinia tovarășul N i c o l a e C e a u ș e s c u — *că înfăptuirea tuturor sarcinilor ce ne stau*

în față depinde de nivelul de pregătire al oamenilor, al cadrelor. Pînă la urmă, forța principală care garantează mersul nostru înainte este omul. De oameni trebuie să ne ocupăm, de pregătirea lor pentru a asigura înfăptuirea cu succes a programului nostru de dezvoltare a României socialiste".[1]

În sistemul național de formare și perfecționare a forței de muncă, *locul principal, hotărîtor, revine învățămîntului*, cu diferitele sale trepte, profiluri și sprecializări la care se adaugă pregătirea și reciclarea la locul de muncă, precum și potențarea calificării prin experiența practică acumulată pe parcurs.

Partidul Comunist Român, secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, *conferă învățămîntului rolul de principal factor de progres și civilizație, de educare socialistă, patriotică, de modelare spirituală a tinerei generații, contribuind totodată în mod hotărîtor la lărgirea continuă a orizontului tehnico-profesional, politic și de cultură generală al tuturor oamenilor muncii.* Pe aceste coordonate *a fost fundamentat modelul unui învățămînt modern*, ancorat puternic în realitățile vieții social-economice și avînd o largă deschidere spre viitor.

Putem afirma cu deplină convingere, profundă recunoștință și legitimă mîndrie, acum la împlinirea a două decenii de multilaterală dezvoltare și înflorire a patriei, în **Epoca Nicolae Ceaușescu**, că învățămîntul nostru, a cărui orientare își trage seva din opera social-politică a ctitorului României moderne, se caracterizează printr-o *admirabilă coerență a sistemului său teoretic și practic*, fiind întemeiat pe stăpînirea magistrală a dialecticii materialiste, pe capacitatea de a analiza complex și nemijlocit realitatea în toate componentele ei, pe folosirea în condiții optime a tot ce a dat și dă mai bun umanitatea în domeniul cunoașterii, spre o largă deschidere către nou, eliberată de orice formulă dogmatică. În acest fel, școala noastră se manifestă ca un *puternic focar de cultură*, de păstrare a spiritualității poporului, a conștiinței naționale, a dragostei de libertate și de adevăr, a credinței nestrămutate în viitorul strălucit al României, ca un promotor al celor mai avansate cuceriri ale gîndirii și cunoașterii contemporane pe plan mondial, în consens cu exigențele edificării noii societăți. Prin grija permanentă și stăruitoare a primului bărbat al țării, a celui mai iubit fiu al poporului nostru, s-au adoptat sistematic măsurile ce s-au impus menite să asigure ridicarea școlii românești la nivelul cerințelor fiecărei perioade.

Pornind de la adevărul bine cunoscut după care munca, activitatea socialmente utilă, constituie factorul determinant al progresului societății, al formării, dezvoltării și afirmării personalității umane, la temelia învățămîntului de toate gradele a fost pus *principiul instruirii și educării prin muncă și pentru muncă, prin legarea strînsă a școlii de producție și cercetarea științifică, de viață*. În conformitate cu acest principiu fundamental, elevii, studenții și personalul didactic participă nemijlocit la activitatea productivă, de cercetare și proiectare, de creație culturală, la realizarea unor obiective și acțiuni social-economice. Aceasta are *un rol esențial pentru procesul didactic*, care se întemeiază astfel pe realitățile practicii sociale și pe prioritățile dezvoltării, *cît și pentru creșterea eficienței învățămîntului și utilizării cadrelor*, absolvenții putînd acționa cu competență imediat după absolvirea școlii, deoarece ei stăpînesc atît bazele teoretice cît și conținutul practic al viitoarei profesii.

Aceasta a impus *necesitatea însușirii temeinice a științelor fundamentale* — matematica, fizica, chimia, biologia, paralel cu *stăpînirea cunoștințelor profesional-științifice care prefigurează viitoarea meserie*, precum și a unei *bogate zestre de cunoștințe umaniste* — limbă și literatură, istorie, științe social-politice etc. ceea ce, printr-o armonioasă distribuție logică și pedagogică, prin planurile de învățămînt, concură la formarea unor personalități complexe, a unor cadre cu largi disponibilități pentru creația materială și spirituală.

În acest context are loc *politehnizarea învățămîntului*, care în concepția secretarului general al partidului presupune atît însușirea unui amplu volum de cunoștințe tehnico-profesionale, cît și stăpînirea fenomenului social-economic complex, condiție hotărîtoare pentru ridicarea continuă a nivelului calitativ al producției, al întregii activități, în condiții de eficiență înaltă. Problema este cu atît mai stringentă în etapa actuală și în perspectivă, cînd are loc accentuarea proceselor de dezvoltare preponderent intensivă a economiei, de restructurare puternică a producției, îndeosebi a celei industriale, la nivelul celor mai înalte exigențe de ordin calitativ.

Totodată, *sporește rolul cercetării științifice desfășurată de corpul profesoral, studenți și elevi*, aportul lor la soluționarea unora din problemele importante ale dezvoltării forțelor de producție, ale promovării tehnicii și tehnologiilor înaintate și creșterii eficienței economice, aceasta asigurînd, totodată, un suport trainic al inovării și modernizării necontenite a procesului de învățămînt. Preponderența căpătată în mod obiectiv de dezvoltarea accelerată a științei în evoluția societății, în organizarea și desfășurarea activității în toate domeniile determină în mod imperios angrenarea cutezătoare a școlii, prin toate componentele procesului instructiv-educativ, în fluxul tumultuos al investigației și creației științifice. Slujitorii școlii, tineretul studios adresează alese mulțumiri și întreaga gratitudine tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, remarcabil om politic și de stat, savant de înalt prestigiu internațional, pentru valoroasa sa contribuție la dezvoltarea științei și tehnicii românești și universale, pentru sprijinul permanent acordat învățămîntului, științei și culturii din patria noastră.

[1] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 9, Editura Politică, București, 1974, p. 408.

O orientare fundamentală în domeniul învățămîntului, al formării forței de muncă este aceea privind *pregătirea în profil larg a tuturor categoriilor de cadre*, aceasta asigurînd premisele absolut necesare pentru continua lor adaptare la cerințele mobilității profesionale crescînde și ale sporirii eficienței muncii sociale, în condițiile transformării rapide a tehnologiilor, introducerii în practică a unor noi tipuri și generații de echipamente și produse, ale apariției unor noi ramuri și domenii de activitate.

Totodată, *școala noastră are un rol decisiv în modelarea fizionomiei spirituale a omului societății socialiste și comuniste*, cu un larg orizont de cultură, cu o temeinică pregătire ideologică și politică, cu o etică superioară, dovedind prin fapte de muncă responsabilitatea, spiritul de angajare și fermitate. În acest fel absolventul poate deveni atît un bun profesionist, cît și un militant social, cu o viziune și atitudine revoluționară asupra problemelor puse de viață, un promotor neobosit al progresului. Prin urmare, revoluția tehnico-științifică, pe care o străbatem este, în același timp, o revoluție în modul de gîndire și de acțiune al oamenilor, în felul lor de-a învăța și a munci, dînd curs liber unor mutații profunde în ceea ce privește spiritul novator al celor ce muncesc, nivelul înalt de aspirații și de angajare socială, în folosul propășirii patriei și al fericirii tuturor locuitorilor ei.

Progresele realizate în domeniul instrucției și educației în anii revoluției și construcției socialiste, îndeosebi după Congresul al IX-lea al partidului, *situează în prezent România printre țările lumii cu un învățămînt dezvoltat*, concretizat într-o vastă rețea de instituții școlare, cu o largă capacitate de cuprindere a copiilor și tinerilor, a cadrelor care se califică sau își perfecționează pregătirea profesională. Prin grija statornică a tovarășului Nicolae Ceaușescu, a sporit continuu gradul de cuprindere în învățămînt, aportul acestuia la formarea cadrelor necesare. Astăzi populația școlară a țării este de 3,15 ori mai mare decît nivelul maxim atins în perioada postbelică (anul de învățămînt 1938/1939) și de 1,37 ori comparativ cu numărul înregistrat în anul de învățămînt 1965/1966; în consecință, ponderea populației școlare în totalul populației României a ajuns acum la circa 25%, față de 21,6% în 1965 și de numai 11,4% în anul 1938. Totodată, în ultimele două decenii care au trecut de la Congresul al IX-lea al P.C.R., comparativ cu două decenii precedente acestuia, numărul absolvenților a fost mai mare de 3 ori în învățămîntul gimnazial, de aproape 4 ori în învățămîntul liceal, de 2,24 ori în cel profesional și de circa 3 ori în învățămîntul superior, cifre care atestă fără tăgadă creșterea substanțială a nivelului general de cultură al întregului popor și a gradului de calificare a celor ce muncesc (dacă avem în vedere că în ultimele două decenii populația a crescut cu circa 20%, iar populația ocupată cu aproximativ 11%).

Gîndirea social-politică a secretarului general al partidului oferă totodată orientări extrem de importante în direcția *perfecționării metodologiei și tehnologiei învățămîntului*, prin *stimularea punerii în valoare a cuceririlor de vîrf ale pedagogiei moderne*, asigurîndu-se astfel adecvarea conținutului instruirii la noua situație social-educațională, determinată de creșterea rapidă a volumului de informații științifice și de dezvoltarea echipamentelor aflate la dispoziția școlii.

Pornind de la datele privind realitatea obiectivă, de la nivelul actual și de perspectivă al economiei și vieții social-culturale, reflectate îndeosebi de documentele Congresului al XIII-lea al partidului, școala de toate gradele trebuie să asigure reexaminarea critică a întregii sale activități, astfel încît să se realizeze modernizarea în continuare a învățămîntului. Această deoarece

> *„nu trebuie să uităm nici un moment că învățămîntul — poate mai mult decît alte domenii — este un proces revoluționar, care trebuie să țină seama de rapiditatea cu care se dezvoltă știința, cunoașterea umană în general".*[2]

Pregătirea și perfecționarea forței de muncă se verifică în activitatea practică, îndeosebi în procesul nemijlocit de producție, prin utilizarea deplină și eficientă a ei. Aceasta presupune asigurarea sistematică, în dinamică, a unor proporții optime privind reaprtizarea forței de muncă pe genuri de activități în funcție de nevoia socială, încadrarea într-o muncă utilă a fiecărei persoane apte de muncă, asigurîndu-se normele de structură optime în toate sectoarele și utilizarea forței de muncă în raport de nivelul de pregătire al ei, în tot timpul de lucru și cu intensitatea medie socială. Realizarea concordanței depline între *factorul uman*, dimensionat optim sub aspect cantitativ, calitativ, structural, și *factorul material*, apreciat în mod realist sub aspect tehnico-științific și al competitivității, asigură eficiența ridicată în toate acțiunile și la toate locurile de muncă.

Înfăptuirea hotărîrilor istorice ale Congresului al XIII-lea al P.C.R. necesită, deci, îmbunătățirea permanentă a formării și perfecționării profesionale și politice a forței de muncă, ridicarea nivelului general de cultură al întregii populații. Competența tehnico-profesională și conștiința politică înaltă a tuturor oamenilor muncii, asigurate pe temeiul concepției profund științifice și de largă perspectivă istorică a tovarășului Nicolae Ceaușescu, reprezintă un factor calitativ decisiv în dezvoltarea intensivă, eficientă, a economiei românești, în afirmarea personalității umane în cadrul operei de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate pe pămîntul străbun al României libere și independente, în amplificarea relațiilor economice internaționale eficiente, în consolidarea păcii în lume.

---

[2] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate*, vol. 15, Editura Politică, București, 1978, p. 541—542.

Contribuția tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu la dezvoltarea cercetării științifice din învățămînt

Prof. univ. ing. dr. ADELAIDA MATEESCU
Prorector al Institutului Politehnic din București

AM AVUT PRILEJUL ca în vara fierbinte a anului 1965 să mă număr printre entuziaștii participanți la Congresul al IX-lea al partidului nostru comunist, eveniment de referință, marcînd începutul celei mai înfloritoare epoci din istoria României pe care o numim cu mîndrie „Epoca Nicolae Ceaușescu". Programul adoptat la Congresul al IX-lea aducea în centrul atenției teza privind funcția propulsivă a noului în dezvoltarea economico-socială și sublinia rolul deosebit al științei și tehnicii noastre în cadrul acestei dezvoltări. Împreună cu ceilalți slujitori ai științei și învățămîntului am fost puternic impresionați și înflăcărați de cuvîntările rostite de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, care cu cutezanță revoluționară și clarviziune științifică au conturat în fața noastră perspectivele mărețe de dezvoltare economică și socială a patriei noastre. Cu entuziasmul tinereții de atunci și cu dorința fierbinte de a înfăptui neabătut programul adoptat, am parcurs o epocă bogată în înfăptuiri mărețe. Putem spune astăzi cu mîndrie că întreaga industrie electronică, de pe platforma Pipera, platformă de componente electronice și microelectronice, toate celelalte întreprinderi și centre de cercetare din țară cu acest profil sînt rezultatul orientării științifice de dezvoltare prioritară a ramurilor purtătoare ale progresului tehnic, orientare promovată de conducătorul partidului și statului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Lucrînd în învățămîntul superior de electronică și telecomunicații — domeniu în plină dezvoltare și afirmare în anii socialismului am beneficiat din plin de cadrul deosebit de favorabil creat dezvoltării învățămîntului, în general și cercetării științifice din învățămînt, în special, în ultimele două decenii. Sub conducerea înțeleaptă a tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, eminent om de știință, prestigios savant de largă recunoaștere și prețuire internațională, rezultatele eforturilor de cercetare s-au amplificat de la un an la altul, de la un cincinal la cincinalul următor.

Principiul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția enunțat de secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu, și așezat la baza întregii noastre activități, a contribuit în mod esențial la orientarea cercetării științifice din întregul învățămînt superior spre probleme de mare interes pentru producție. Sub îndrumarea și cu sprijinul acordat de Consiliul Național pentru Știință și Tehnologie, condus de tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu, planurile anuale de cercetare-proiectare ale secției de cercetare din Facultatea de Electronică și Telecomunicații a Politehnicii bucureștene au situat în centrul preocupărilor cercetarea pe bază de contract cu întreprinderile și instituțiile de cercetare de profil. Organizarea ritmică a activității pe bază de plan și definirea exactă a obiectivelor au condus la rezultate cu aplicabilitate directă în producție. Astfel s-au realizat în colaborare cu industria și cercetarea de pe platforma Băneasa noi tipuri de componente și circuite, tranzistoare MOSFET, circuite MOS complementare, dioda de microunde IMPATT, circuit integrat pentru aparatul telefonic, circuite pentru conversia datelor, filtre hibride ș.a. În domeniul aparaturii echipamentelor și sistemelor electronice s-au obținut rezultate remarcabile, unele fiind omologate și introduse în fabricația de serie (calculatorul CORAL, sistemul grafic DIAGRAM, modemuri de transmisiuni de date, sistem de tip dispecer pentru metrou, centrale telefonice electronice de instituții ș.a.). Realizarea acestor obiective a adus un sprijin substanțial la reducerea importului prin valorificarea capacității de creație proprie.

Programele de cercetare promovate de C.N.S.T., sub directa îndrumare a tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, au acordat o atenție deosebită introducerii automatizării și electronizării tuturor sectoarelor industriale, în mod deosebit a celor în care condițiile de muncă sînt mai grele. În concordanță cu aceste cerințe, cercetarea dezvoltată

în învățămîntul superior de electronică și telecomunicații a rezolvat teme de mare interes cum ar fi microsisteme de procesări rapide pentru industriile electrotehnică și metalurgică, sistem de teletransmisie pentru combinatul minier Oltenia; aparatură de achiziție și prelucrare a datelor de foraj; echipamente de control al proceselor pentru Combinatul de oțeluri speciale Tîrgoviște ș.a. Cercetările dezvoltate în legătură cu electronizarea industriei vor trebui intensificate și orientate spre instalații complexe căci, așa cum aprecia tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu în cuvîntul său la Congresul al XIII-lea al P.C.R.

> *„este necesar să se acorde o atenție sporită programelor de automatizare, electronizare, robotizare a proceselor de producție. În acest sens va trebui să se pună un accent deosebit pe realizarea de linii complexe de automatizare începînd cu sectoarele unde se cere un efort deosebit și sînt condiții mai grele de muncă".*

Orientarea cercetării științifice din învățămîntul superior de electronică și telecomunicații spre direcțiile de vîrf de mare perspectivă se realizează prin programele prioritare coordonate de C.N.Ș.T., sub îndrumarea tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu. Aceste programe prioritare au polarizat forțele și capacitățile de creație din domeniul de specialitate, în jurul lor constituindu-se colective puternice, adevărate școli, ale căror eforturi de cercetare au produs rezultate cu efecte deosebite asupra modernizării industriei și economiei actuale și în perspectivă. Astfel, este relevantă *activitatea următoarelor direcții de cercetare:*

1. Elaborarea de noi componente electronice și microelectronice și electronică funcțională ce a condus la crearea de noi modele experimentale de circuite integrate cu o mare concentrare de componente pe cip. În același cadru, studiul materialelor ceramice a condus la realizarea de noi piese și circuite, printre care filtrele ceramice cu undă de suprafață, se detașează prin noutate și posibilitățile largi de aplicare. În domeniul electronicii funcționale, dezvoltarea sistemelor de tip DIAGRAM în noile variante 2021 și LISP, va contribui la lărgirea domeniului de aplicare a acestor mașini electronice conversaționale în proiectare și cercetare.

2. Prin elaborarea de noi tehnologii pentru industria electronică, sporirea fiabilității componentelor, aparaturii și sistemelor electronice s-a realizat lărgirea sortimentelor de aparate și instalații unicat care au început prin construirea unor instalații de afișaj electronic (printre care se poate cita tabela de afișare a rezultatelor sportive pentru Universiadă sau pentru campionatele de natație) și s-au dezvoltat prin instalațiile de mare fiabilitate destinate dispeceratului pentru metroul bucureștean și alte echipamente industriale deosebit de fiabile.

3. Digitalizarea și modernizarea rețelei naționale de telecomunicații și a rețelei de comunicații între calculatoare a condus la realizarea de sisteme comandate de microprocesor (centrale telefonice, electronice moderne, terminale cu sensuri suplimentare și claviaturi moderne) unități de tip modern pentru comunicațiile de date, concentratoare de trafic telefonic și de date). Cercetările din domeniul microundelor au condus, prin colaborarea unor specialiști din catedre diferite, cu cei din unități de cercetare și din întreprinderi, la realizarea unui nou sistem de comunicații în microunde (numit DELTA-211), care conferă noi posibilități de comunicații telefonice și de date, fără fir, economisindu-se astfel materialul deficitar din care se construiesc cablele, contribuind pe această cale și la reducerea importului.

4. Prin sisteme de radiocomunicații de tip dispecer produse de cercetătorii din învățămînt — în colaborare cu cei din producție — s-au obținut dispecerate moderne pentru dirijarea transportului urban, care se disting prin soluțiile moderne adoptate de dispeceratul cu prelucrare automată a datelor realizat în serie mică pentru I.T.B. și care este în curs de dezvoltare și perfecționare.

5. Prelucrarea numerică a imaginilor fiind o direcție de cercetare de mare actualitate pe plan mondial, a fost dezvoltată în ultima perioadă în cadrul facultății. În acest domeniu s-au produs sisteme automate de analiză și prelucrare a imaginilor pentru hidrologie, metrologie, fotoînregistrări ale imaginilor satelitare. Au fost realizate primele instalații teletext și videotext și s-au efectuat primele transmisii experimentale de transmitere a datelor pe circuite telefonice, respectiv pe o purtătoare de televiziune cu recepție și afișare pe televizor. Preocupările din acest domeniu constituie nu numai instrumente utile pentru activitatea din industrie și economie, ci și începuturile dezvoltării telematicii din țara noastră.

Efectele pozitive ale dezvoltării cercetării științifice și ale orientării acesteia spre domenii noi și de mare perspectivă s-au reflectat și în activitatea de instruire și formare a noilor generații de specialiști de înaltă calificare. Pe de o parte, a avut loc perfecționarea continuă a cadrelor didactice în strînsă legătură cu tendințele actuale și de perspectivă ale dezvoltării domeniului de specialitate. Aceasta a condus la ridicarea nivelului activităților didactice, la legătura mai strînsă dintre conținutul cursurilor, seminariilor și lucrărilor practice și nevoile industriei și cercetării. Pe de altă parte, prin antrenarea studenților, din anii terminali, la rezolvarea unor teme de cercetare pe bază de contract, s-a realizat nu numai o bună pregătire profesională a acestora, ci și o sporire a responsabilității față de propria lor muncă. Tematica vastă și variată a contractelor de cercetare a lărgit orizontul de pregătire. Astfel, de exemplu, în domeniul aplicațiilor micro-

procesoarelor în electronică și telecomunicații, dar și în alte ramuri industriale, pregătirea viitorilor specialiști a devansat prin activitatea de cercetare personală cerințele imediate, studenții fiind orientați spre temele din planurile de perspectivă care, de cele mai multe ori, sînt strîns legate de alte domenii de specialitate. Aceste tendințe vor fi extinse, în concordanță cu programul adoptat la Congresul al XIII-lea al partidului, congres la care tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu sublinia că:

„învățămîntul nostru trebuie să aibă permanent în vedere că dezvoltarea impetuoasă a forțelor de producție, noile cuceriri ale științei și tehnicii, noua revoluție agrară — ca, de altfel, întreaga dezvoltare a patriei noastre necesită înalte cunoștințe, o înaltă pregătire profesională, tehnică, științifică, culturală, astfel încît, în raport cu dezvoltarea forțelor de producție, cu cerințele societății, oamenii muncii să poată ușor trece de la o activitate la alta, să poată să îndeplinească în cele mai bune condiții rolul de făuritori ai tuturor bunurilor materiale și spirituale din patria noastră".

Realizarea unei pregătiri profesionale care să asigure flexibilitatea specialistului, adaptarea sa rapidă la noile cuceriri ale științei și tehnicii, este o cerință impetuoasă a revoluției științifico-tehnice actuale de care vom ține seama în mai mare măsură în viitor.

În strîns acord cu cerințele exprimate de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, privind necesitatea de a asigura o pregătire de profil larg viitorilor specialiști de înaltă calificare care vor trebui să realizeze în practică mărețul program al partidului privind automatizarea, electronizarea și robotizarea industriei, sub îndrumarea înțeleaptă a tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, sîntem ferm hotărîți să îndeplinim neabătut, utilizîndu-ne toate resursele creatoare și întregul nostru potențial de muncă, sarcinile ce ne revin.

Competența pedagogică — eficiența psihopedagogică

LUCRAREA *Psihologie școlară*,* semnată de lector univ. dr. T. Kulcsár, își propune, pe de-o parte, prezentarea problemelor de bază ale psihologiei școlare, iar, pe de alta, stimularea interesului psihopedagogic și fundamentarea gîndirii psihologice a acelora care s-au dedicat muncii cu elevii. Pe această cale autorul dorește să contribuie la formarea competenței pedagogice a cadrelor didactice.

Se știe că puterea formativă, eficiența activității pedagogice se realizează în funcție de caracterul bidirecțional al competenței profesorului: competența pedagogică implică, înainte de toate, *specialistul*, care stăpînește „mijloacele mintale" ale disciplinei sale, acele modele mintale ale gîndirii umane care constituie conținutul obiectului de învățămînt predat de profesor. În al doilea rînd, ea presupune *pregătirea psihopedagogică* a cadrului didactic. Aceste două componente ale competenței pedagogice se contopesc în personalitatea profesorului, contribuind la formarea aptitudinilor lui pentru profesie. Nota definitorie a lucrării este accentuarea importanței personalității cadrului didactic și a elevului în realizarea aceluiași scop. Autorul reliefează în această privință că: „Personalitatea elevului constituie un sistem «deschis», în cursul formării ei asimilînd în mod specific, individual, atît influentele sociale, cît și „cunoștințele obiective" (valorile spirituale, estetice, morale etc. ale conștiinței sociale" p.5). Pe tot parcursul volumului este ilustrat principiul potrivit căruia: *angajarea elevului* în procesul de transmitere a cunoștințelor de către profesor și în asimilarea acestora din partea elevului asigură introducerea în personalitatea lor a ceea ce ambele părți consideră important.

Capitolele cărții urmăresc o succesiune logică bine definită. Autorul pleacă de la analiza psihologică a *activității școlare* și a *randamentului școlar*, ajungînd apoi la *personalitatea elevului*, evidențiind importanța cunoașterii acesteia în procesul instructiv-educativ. În cele din urmă, volumul prezentat constituie o analiză tridimensională a aceluiași fenomen, și anume, a personalității elevului prin prisma cerințelor cadrului didactic competent.

Problema esențială pusă în discuție în primul capitol al cărții intitulat *Introducere în analiza psihologică a activității școlare*, este aceea a *psihogramei școlare*, care se concretizează în totalitatea acelor aptitudini și trăsături de personalitate care reprezintă condițiile învățării reușite. Punctul de pornire în elaborarea psihogramei școlare îl reprezintă analiza psihologică a activității școlare, aceasta fiind tot atît de importantă ca și cunoașterea trăsăturilor de personalitate ale elevului. În acest sens autorul subliniază că: „...în timp ce accentuăm necesitatea cunoașterii elevului, de obicei uităm de analiza psihologică a activității școlare" (p. 11—12). Elaborarea psihogramei școlare începe cu *analiza psihologică* a programelor instructiv-educative, a planurilor de învățămînt și a manualelor; cu studierea logicii și conținutului specific ale disciplinelor școlare, ale sistemului de scopuri și sarcini. Autorul prezintă spre concretizare psihogramele disciplinelor de limbă și literatură, de matematică și de *formare a deprinderilor practice*.

Subcapitolul *Problemele psihologice ale învățării* cuprinde problemele majore ale învățării, cum ar fi: conceptul de învățare, legile și principiile învățării, rolul întăririi în învățare, formele învățării, oprindu-se mai detaliat la *învățarea școlară*. Această formă de învățare este privită prin teoria „mastery learning" al lui J. B. Carroll referitoare la învățarea care asigură cunoștințe reale, însușirea deplină a cunoștințelor. Conceptul central al teoriei „mastery learning" îl constituie *sarcina de învățare*. Conform acestui model, timpul afectat învățării și timpul necesar însușirii depline a cunoștințelor respective se află într-un raport funcțional cu anumite trăsături ale elevului și ale mo-

Dr. LAZĂR ALEXANDRU

(Continuare în p. 17)

* Kulcsar Tibor, *Iskolapszichológia* (Psihologie școlară), Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1984.

Școala mureșană pe treptele progresului multilateral al patriei

Tg. Mureș 1985. Se împlinesc 20 de ani de cînd oamenii plaiurilor mureșene au primit, printre primii, încă în vara în care s-a desfășurat Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român — moment determinant pentru întreaga istorie contemporană a țării — vizita de lucru a tovarășului Nicolae Ceaușescu, învestit în acel an cu cele mai înalte răspunderi în fruntea partidului. De la acele evenimente, de la rodnicul dialog de atunci, urmat de alte întîlniri pline de învățăminte, la care au participat și slujitorii școlii, cadre didactice și elevi, deceniile care au trecut au înnoit profund atît înfățișarea locurilor, cît mai ales viața oamenilor.

Prin munca și dăruirea celor pe care i-a crescut și i-a educat, școala mureșeană prezintă azi un tezaur de împliniri, de noi preocupări și aspirații capabile să o situeze la loc de seamă, în evoluția întregului nostru învățămînt, la înălțimea menirii cu care a fost investit prin concepția, orientările și îndrumările tovarășului Nicolae Ceaușescu, ctitorul școlii românești moderne.

Contribuția învățămîntului mureșean la ridicarea nivelului de cunoștințe, a gradului de pregătire profesională, de calificare este reliefată sugestiv de parametrii dezvoltării generale a județului.

Căutînd să cunoaștem și să prezentăm cititorilor revistei noastre experiența valoroasă, preocupările, rezultatele și năzuințele colegilor noștri mureșeni, ale factorilor de conducere și îndrumare a școlii din această parte a țării ne-am adresat, recent, la Tîrgu Mureș, tovarășului profesor **Ștefan Benta,** inspector școlar general al Inspectoratului Școlar al Județului Mureș.

Întrebare: *Vă rugăm să ne prezentați principalele direcții în care — dezvoltîndu-se în strînsă unitate cu producția și cercetarea — învățămîntul de aici s-a manifestat în toți acești ani ca factor esențial al progresului economic și social al județului dv.?*

Răspuns: Asemenea întregului nostru învățămînt, școala mureșeană a cunoscut, în acești ani de victorii, mutații esențiale, o creștere continuă a rolului ei în viața social-economică a județului nostru. Circumscris complexului economico-social al județului, învățămîntul mureșean a cunoscut, în anii care au trecut de la Congresul al IX-lea al partidului, prefaceri radicale atît în structuri, cît și în conținutul său, devenind un adevărat izvor de cadre, factor dinamizator în dezvoltarea și perfecționarea conștiinței socialiste a oamenilor muncii, în formarea unei spiritualități noi, socialiste. În această etapă s-au pus bazele unui învățămînt modern, ancorat în realitatea social-economică, s-au înregistrat ample mutații calitative în conținut, organizare, metode de instruire și educare, în pregătirea și perfecționarea personalului didactic.

Aceste profunde transformări s-au produs ca urmare a politicii consecvente a partidului și statului nostru, în vederea introducerii și aplicării unei noi concepții de educare și instruire a tineretului, de dezvoltare multilaterală, armonioasă a tuturor copiilor, asigurîndu-le condiții și șanse egale de integrare rapidă și eficientă în societate. Se poate spune, pe drept cuvînt, că învățămîntul mureșean, prin capacitățile și dimensiunile sale actuale, prin rețeaua sa, prin profilul divers în care pregătește tineretul, este îndeosebi o creație a ultimilor 20 de ani — numiți pe bună dreptate **„Epoca Nicolae Ceaușescu"** — epocă de strălucite rezultate în domeniile vieții economice, politice și sociale.

Întrebare: *Vă rugăm să ne prezentați modul în care aceste „prefaceri radicale atît în structuri cît și în conținut" și deopotrivă în baza materială se regăsesc, aici, în județul dv., la nivelul diferitelor grade de învățămînt.*

Răspuns: Eforturile pentru dezvoltarea învățămîntului mureșean pot fi ilustrate prin realizarea unei rețele moderne de

învățămînt, organizată într-o concepție unitară, asigurîndu-se accesul la învățătură al tuturor copiilor. În acest sens, sînt edificatoare datele statistice pe care le prezentăm, referitoare la evoluția gradului de cuprindere a copiilor preșcolari în grădinițe (peste 91% copii de 3—5 ani și 96% cei de 5 ani). Numărul copiilor cuprinși în grădinițe a crescut de la 13 800 în anul 1965 la 27 238 în anul școlar 1984/1985, iar numărul grădinițelor a sporit, în același interval de timp de la 313 la 397.

Creșterii cantitative i se adaugă și cea de ordin calitativ, grădinița jucînd un rol important în instruirea și educarea copiilor, în pregătirea lor pentru școală. Pentru a crea condiții copiilor din cele mai îndepărtate sate ale județului ca să frecventeze grădinița s-au organizat 28 de grupe în 56 de localități, fiind normate posturi de educatoare care să asigure desfășurarea activităților alternative. S-au alocat fonduri importante pentru asigurarea bazei materiale grădinițelor, s-a intensificat activitatea de construcții speciale de grădinițe, existînd condiții optime de educație, instrucție, hrană și odihnă a copiilor.

La învățămîntul primar și gimnazial, sarcina generoasă și profund umanistă a generalizării învățămîntului de 8 ani și 10 ani a fost tradusă în viață cu simț de răspundere, în acest an fiind școlarizați 83 748 elevi în 459 unități, față de 41 245 elevi școlarizați în anul 1938.

În numeroase localități situate la distanțe mari față de școala de centru se realizează predarea simultană la clasele I-IV, iar în cîteva cazuri și la clasele V-VIII. Aceasta a dus la școlarizarea unui număr mare de copii în localitățile de domiciliu, la o mai bună supraveghere de către familie și la menținerea în aceste localități a cadrelor didactice care, pe lîngă activitatea didactică, au un rol deosebit și în viața social-politică și culturală a localităților.

În mod firesc rețeaua școlară a județului reflectă, pe cît e posibil, configurația complexă a gamei de meserii și profesii către care se cer orientate în mod prioritar opțiunile profesionale ale tineretului, asigurînd astfel forța de muncă într-un cît mai deplin consens cu exigențele și necesitățile unităților economice. De altfel, unul dintre aspectele esențiale ale integrării învățămîntului cu cercetarea, producția și practica social-politică îl constituie tocmai modul în care școala poate răspunde imperativelor actuale și de perspectivă ale dezvoltării economico-sociale, capacitatea sa de adaptare la noile cerințe, flexibilitatea sistemului de modelare profesională a tineretului, în limitele unor parametri care-i imprimă necesara stabilitate și coerență.

Proiectată în acest fel rețeaua școlară și-a relevat caracterul prospectiv, implicînd cercetarea temeinică și corelată a factorilor economici și demografici în evoluțiile lor previzibile, anticiparea dimensiunilor și consecințelor probabile ale fenomenului fluctuației forței de muncă. Am fost conștienți de faptul că, dacă rețeaua școlară este expresie concentrată a unor comandamente sociale majore, înfăptuirea lor în practică este condiționată de permanența, calitatea și eficiența muncii de orientare școlară și profesională.

Corelarea tot mai strînsă a pregătirii cadrelor cu cerințele tuturor domeniilor de activitate a fost unul din principiile călăuzitoare în stabilirea rețelei și profilului învățămîntului liceal și profesional. Astfel, față de 12 335 elevi cuprinși în licee în anul 1969/1970 — numărul liceelor a ajuns în anul școlar 1984/1985 la 31 cu peste 33 500 elevi, la aceștia adăugîndu-se cei peste 8 000 elevi cuprinși în învățămîntul profesional. Acționîndu-se sistematic, s-a realizat generalizarea treptei I de liceu în 71 comune, din cele 91 de comune existente în județ precum și reprofilarea liceelor, astfel încît în prezent peste 91% din elevi învață în licee industriale și agroindustriale, sporind totodată numărul claselor de la învățămîntul seral și profesional.

Schimbările structurale din ultima perioadă au condus, pe fondul preocupărilor privind formarea culturii generale a elevilor, la sporirea substanțială a ponderii pregătirii practice și a instruirii tehnologice, la creșterea răspunderii centralelor și întreprinderilor față de liceele pe care le patronează, pentru asigurarea condițiilor optime de instruire a elevilor, cît și pentru perspectiva încadrării lor în producție.

Beneficiind de importante investiții din partea statului, baza tehnico-materială s-a îmbogățit an de an, astfel că în anul școlar 1984/1985 școlile din județul nostru au la dispoziție peste 4300 săli de clasă, 930 cabinete și laboratoare, 274 baze sportive, 34 internate și cantine, pe o suprafață de 63 ha. loturi școlare. Numai în ultimii 5 ani au fost construite și date în folosință 151 săli de clasă, 25 laboratoare, 12 săli de gimnastică și au fost create 540 locuri în grădinițe, peste 1600 locuri în ateliere-școală și de producție, peste 1500 locuri în internate. La nivelul fiecărei unități de învățămînt s-au întocmit programe proprii de dotare și autodotare, valorificîndu-se toate posibilitățile materiale și financiare.

Dincolo de aceste date, care relevă dimensiunile efortului material al statului nostru socialist, ale noastre înșine, pentru dezvoltarea școlii și asigurarea celor mai bune condiții de școlarizare, menționăm preocuparea pentru conținutul învățămîntului, legat de muncă, de practică, de viață în perspectiva celor mai noi cuceriri ale cunoașterii, pentru formarea și educarea tineretului școlar în spiritul valorilor etice ale societății noastre, în spirit patriotic, revoluționar, munca plină de dăruire a cadrelor didactice din județul nostru care, cu pasiune față de nobila profesie de educator, cu înaltă responsabilitate nu precupețesc

nici un efort pentru a fi la înălțimea epocii inaugurate de cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român.

Întrebare: *Considerăm că ultimele idei subliniate pot pune în lumină, printr-o reliefare mai pregnantă, alte „linii de forță" ale școlii mureșene. Vă rugăm, așadar, să insistați asupra aspectelor privind perfecționarea cadrelor didactice în strînsă relație cu exigențele educării elevilor în spirit patriotic, revoluționar, ale promovării noului în ansamblul procesului formativ.*

Răspuns: Învățămîntul mureșean dispune de un valoros detașament de cadre didactice bine pregătite profesional, cu o înaltă conștiință de educatori comuniști. Astfel, față de 6 508 cadre didactice în 1965, în anul școlar 1984/1985 numărul acestora este de peste 8 000. Pentru realizarea unei noi calități în procesul de pregătire școlară și profesională a elevilor, s-au stabilit an de an măsuri concrete și s-a acționat pentru perfecționarea pregătirii de specialitate și metodice a cadrelor didactice. În comisiile metodice, colectivele de catedră, adunările personalului didactic, cercurile pedagogice, s-au planificat și desfășurat acțiuni menite să ajute cadrele la rezolvarea, în condiții optime, a problemelor specifice pe care le ridică activitatea curentă în unitățile de învățămînt.

O direcție importantă a activității desfășurate la nivelul județului a fost organizarea cercetării științifice, care a avut un caracter continuu, diversificat, axat pe aspecte prioritare ale procesului instructiv-educativ și ale soluționării problemelor producției. Aceasta s-a desfășurat în cercurile de elevi, în colectivele mixte formate din elevi și cadre didactice, la nivelul colectivelor de catedră și comisiilor metodice, în cercuri pedagogice, de către cadre didactice în mod individual sau în colective cu alți specialiști.

Exemplificăm cîteva din acțiunile de cercetare ale liceelor organizate împreună cu întreprinderile patronatoare, instituții de cercetare și instituții de învățămînt superior: Liceul Industrial Nr. 1 Tîrnăveni care are o stație pilot în liceu și Combinatul Chimic Tîrnăveni; Liceul Agroindustrial din Tg. Mureș cu Stațiunea de Cercetări Zootehnice — Sîngeorgiu de Mureș, Stațiunea de Cercetări și Producție Pomicolă, Inspectoratul Județean pentru Protecția Plantelor; Liceul „Bolyai Farkas" cu Institutul de Învățămînt Superior; Liceul Silvic Gurghiu cu Inspectoratul Silvic Județean, Liceul Industrial Nr. 1 din Tg. Mureș cu Combinatul Chimic Tg. Mureș și Facultatea de Chimie din Cluj-Napoca; Liceul Pedagogic cu Facultatea de Filologie din Cluj-Napoca; Liceul Industrial Unirea și Liceul Sanitar cu I.M.F. Tg. Mureș.

Prin Casa Personalului Didactic am încercat să generalizăm experiența acumulată prin lucrările de grad, prin cercetări individuale și colective, popularizînd în mai mare măsură rezultatele valoroase obținute de cadrele didactice în activitatea de cercetare, de instrucție și educație. Pot fi menționate în acest sens sesiuni de comunicări și referate, simpozioane precum: „Modalități eficiente de integrare a documentelor de partid și de stat în lecții și activități" (anual); „Modalități de sporire a eficienței activității de educație materialist-științifică a preșcolarilor și elevilor" (1978, 1980, 1981, 1982); „Orientări moderne în predarea interdisciplinară a fizicii și chimiei" (1980); „Integrarea școlii cu cercetarea, producția și practica social-politică" (1978); „Ridicarea nivelului formativ-educativ al lecțiilor de educație fizică prin utilizarea ștafetelor și a jocurilor de mișcare" (1982); „Modalități de organizare și desfășurare a procesului instructiv-educativ la ciclul primar în condițiile de predare simultană la două sau mai multe clase" (1981); „Modalități de educare patriotică, militant-revoluționară, în spiritul păcii, a preșcolarilor și elevilor" (1982). Amintim de asemenea: consfătuirea metodică județeană „Optimizarea predării-învățării limbii și literaturii române, a limbilor materne maghiară și germană"; simpozionul național „Amenajarea și optimizarea spațiului agrar" (1983); experimentele: „Particularitățile școlarizării copiilor de 6 ani", „Aplicarea învățămîntului problematizat în lecții", „Metoda instruirii programate"; dezbaterii metodice-științifice în colaborare cu organizațiile de copii și tineret, cu societățile științifice ale cadrelor didactice; elaborarea „Dicționarului geografic al județului Mureș" de către profesorii de geografie.

Un cadru larg de manifestare a spiritului creator de cercetare al personalului didactic a fost oferit de organizarea și desfășurarea acțiunii „Creativitate și eficiență în învățămînt" ediția I și a II-a, acțiuni care au antrenat majoritatea cadrelor didactice din județul Mureș. Pentru etapa județeană s-au selectat peste 300 de materiale, comunicări, mijloace de învățămînt, materiale care exprimă idei îndrăznețe, novatoare, expresie concludentă a interesului personalului didactic din județul Mureș pentru perfecționarea și modernizarea procesului instructiv-educativ. 15 mijloace de învățămînt au fost omologate de Oficiul Central de Mijloace de Învățămînt.

Referindu-ne la cîțiva din indicatorii de eficiență ai învățămîntului, putem afirma cu mîndrie că în județul nostru a crescut nivelul general de pregătire a elevilor, înregistrîndu-se an de an procente superioare de promovabilitate, rezultate meritorii la concursurile pe discipline și meserii, în cadrul Festivalului Național „Cîntarea României". Numai în acest an școlar, din cei calificați la etapa republicană, 173 elevi au obținut premii și mențiuni.

Instruirea practică și tehnologică a elevilor a devenit nu numai un mijloc de formare a priceperilor și deprinderilor, ci și un veri-

tabil mijloc de îmbogățire a patrimoniului economic al județului. Astfel, planul de producție al atelierelor școlare pe anul 1984 a fost realizat și depășit, exprimat valoric în peste 32 milioane lei, iar în 1985, pînă în aprilie s-a realizat o producție de peste 7 milioane lei.

Realizarea planurilor economice, participarea la acțiunile din campaniile de recoltare, înfrumusețare, buna gospodărire și autocontrol, diplomele și distincțiile primite de elevi, aprecierea rezultatelor muncii pe șantierele naționale și județene confirmă însușirea în școală a trăsăturilor pozitive de caracter, trăsăturile omului nou, de hărnicie, pricepere, abnegație, spirit combativ, militant revoluționar, manifestate în producerea bunurilor materiale și spirituale.

Întrebare: *Astăzi, cînd toți cetățenii patriei, fără deosebire de naționalitate au acces la valorile materiale și spirituale ale societății noastre, se bucură din plin în mod egal, de acestea, și în județul Mureș, vă rugăm să ne prezentați preocupările actuale ale muncii de educație comunistă, de conducere și îndrumare, în lumina marilor comandamente ce stau în fața școlii românești.*

Răspuns: La baza întregii munci de educație a tinerilor, de cultivare a spiritului revoluționar, s-au situat în acest an școlar direcțiile de acțiune reieșite din documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R. Conținutul acestor documente a fost dezbătut și însușit de toți educatorii, devenind program și direcții fundamentale de acțiune pentru întregul proces de instrucție și educație a elevilor, în toate unitățile de învățămînt. Modalitățile de integrare în lecții și activități a documentelor Congresului al XIII-lea al P.C.R. au fost dezbătute de toate categoriile de cadre didactice în cadrul cercurilor pedagogice, al altor activități la nivel de școală sau județ.

Sîntem conștienți că trebuie să ne stea în atenție, în continuare, ridicarea la noi parametri de utilizare funcțională a bazei didactico-materiale, a unei mai judicioase corelări între necesarul de forță de muncă și planul de rețea și școlarizare a învățămîntului liceal și profesional, astfel încît să se asigure pregătirea temeinică a întregii generații școlare, spre a se încadra eficient în muncă, în viață.

Sarcinile mari care stau în fața învățămîntului mureșean, diversificarea rețelei școlare, apariția unor noi profile de licee în concordanță cu necesarul de forță de muncă la nivel de județ, aplicarea cu fermitate a principiului integrării școlii cu cercetarea, producția și practica social-politică, în scopul formării unor cadre cu un larg orizont științific și tehnic, angajați plenar în muncă — a impus o reglare a întregii munci de îndrumare și control, printr-o abordare globală a întregului proces instructiv-educativ; formarea unui front comun al tuturor factorilor educaționali, pînă la unitatea de învățămînt.

În evaluarea actului de îndrumare și control avem în vedere mai ales randamentul școlar, dar și integrarea socio-profesională a absolvenților, comportarea lor la locul de muncă, totul sub semnul operativității și eficienței.

Munca de organizare, îndrumare și control a Inspectoratului Școlar Județean Mureș vizează îndeosebi conținutul procesului instructiv-educativ, valorificarea experienței pozitive întîlnite și întreprinderea de măsuri operative, pe baza unui riguros plan de perspectivă — anual, trimestrial și chiar săptămînal — care asigură înfăptuirea obiectivelor ce revin unităților școlare. Beneficiem în activitatea noastră de sprijinul deosebit pe care-l primim din partea Comitetului Județean Mureș al P.C.R., a M.E.I., care acordă dezvoltării învățămîntului din județul nostru o mare atenție.

Interviu realizat
de ANA GABRIELA NEGULESCU

Competența pedagogică

(Urmare din p. 13)

dului de instruire. Timpul investit de elev în realizarea sarcinii de învățare este stabilit prin linia de timp. Pentru realizarea aceleiași sarcini elevii slabi la învățătură au nevoie aproximativ de cinci ori mai mult timp decît cei buni la învățătură.

În concepția autorului, motivația școlară, aptitudinile, trăsăturile de personalitate — pe lîngă vîrstă, dezvoltare fizică, starea sănătății — constituie cele mai importante *condiții interne* ale performanței școlare. Printre *condițiile externe* cele mai importante sînt considerate — pe lîngă pregătirea și personalitatea profesorului, atmosfera familială, ocupația părinților — formele de organizare ale instrucției, metodele de predare, sistemul cerințelor instructiv-educative. Pe parcursul capitolului al doilea al cărții, intitulat *Analiza psihologică a randamentului școlar*, mai sînt relevate și analizate probleme ca: aptitudinile, mai cu seamă cele școlare; inteligența școlară, rolul factorilor de personalitate nonaptitudinali, psihologia eșecului școlar, rolul mediului „selectiv" și al celui „adaptiv" în randamentul școlar; raportul procesului instructiv cu nivelul de performanță al elevului. Autorul menționează că scopurile instructiv-educative pot fi realizate numai dacă profesorul este priceput și în „tainele" formării personalității elevului.

În *capitolul III „Cunoașterea elevului"* autorul pledează pentru necesitatea cunoașterii psihicului complex al elevilor, ce poate fi realizată numai în posesia unei gîndiri diagnostice, a cunoștințelor psihologice, pedagogice și sociologice. Acest capitol oferă cititorului posibilitatea de a se orienta în probleme ca: perceperea persoanei elevului; principiile de bază ale cunoașterii personalității; scopul, sarcinile și metodele principale ale cunoașterii elevului.

Volumul prezentat avînd și un compendiu axat pe problemele cele mai importante ale personalității elevului, reușește, să ofere cadrelor didactice un instrument în vederea ușurării muncii instructiv-educative și a perfecționării competenței lor pedagogice.

Anul 20 al „Epocii Nicolae Ceaușescu" — semnificația unor profunde înnoiri în învățămînt

Prof. DOMNICA MURGOCI
Inspector general al Inspectoratului Școlar Iași

OMAGIEM ÎMPLINIREA A DOUĂ DECENII de cînd, de la tribuna Congresului al IX-lea al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, prezența înaltului forum al comuniștilor, întregului popor, un vast și cutezător program de dezvoltare a economiei naționale și a întregii vieți sociale și culturale, caracterizat prin rigurozitatea analizei științifice a dezvoltării noastre socialiste, prin profunzimea relevării aspectelor specifice construcției noii orînduiri în țara noastră și prin amploarea dimensiunilor la care se proiectau, în spirit revoluționar, sarcinile de viitor ale României contemporane.

Se împlinesc, deci, două decenii de muncă pline de mari realizări ale întregului popor în care acesta, prin grandioasele înfăptuiri dobîndite în transpunerea în viață a politicii partidului, a răspuns cu însuflețire și cu convingere, urmînd drumul luminos deschis de cel de-al IX-lea Congres al P.C.R., orientărilor și direcțiilor de dezvoltare prezentate de secretarul general al partidului. Sînt 20 de ani de contribuție personală, originală atît în domeniul creației teoretice, cît și în cel al practicii construcției politice, economice și social-culturale, cu care tovarășul Nicolae Ceaușescu se înscrie în istoria devenirii noastre drept ctitor al României socialiste contemporane, personalitate dăltuită în acest timp al marilor împliniri socialiste pe care, cu nețărmurită dragoste și mîndrie, îl numim „Epoca Nicolae Ceaușescu".

Sînt anii modernizării învățămîntului românesc, așezării lui pe baze științifice, ai integrării sale cu cercetarea și producția, scopul principal fiind pregătirea temeinică multilaterală și integrarea în muncă și în viață a tineretului în deplin acord cu dezvoltarea economică, socială a fiecărui județ, a întregii țări, formarea personalității omului muncii de azi și de mîine.

În ansamblul acestor uriașe prefaceri revoluționare — fără precedent în istoria multimilenară a poporului nostru — se înscriu și mărețele înfăptuiri din economia și structura socială a plaiurilor ieșene, în cadrul cărora, noi,

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PRACTICA VALOROASĂ A ȘCOLII

slujitorii școlii, înscriem progresele continue ale învățămîntului, ale formării forței de muncă, ale educării tinerelor generații în spiritul înaltelor valori ale eticii comuniste.

În aceste două decenii care se constituie într-o adevărată „epocă de aur" a națiunii noastre, școala preuniversitară ieșeană a cunoscut un puternic avînt, înregistrînd numeroase creșteri calitative pe linia continuei dezvoltări și perfecționări.

Cînd spunem că astăzi în grădinițe există peste 35 000 locuri în care sînt cuprinși peste 75% din copiii între 3 și 6 ani, că în învățămîntul preșcolar își desfășorară activitatea peste 1 200 educatoare, rostim, de fapt, copilărie fericită pentru toți copiii acestor meleaguri. Cînd aflăm că 125 000 elevi din învățămîntul primar și gimnazial au la dispoziție 500 unități de învățămînt, că în cele 34 de licee și 21 școli profesionale își desăvîrșesc pregătirea 75 000 elevi, care dispun de 2 400 cabinete, laboratoare și ateliere școlare modern utilate, că aceștia beneficiază de peste 15 000 locuri în cămine și cantine, ne gîndim cu recunoaștință la rodul politicii înțelepte a partidului și statului nostru în domeniul învățămîntului, la perfecționarea lui continuă, la contribuția de inestimabilă valoare a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Sînt acestea doar cîteva exemple din multele care s-ar putea da și care atestă dimensiunile investiției de educație în județul nostru, ca urmare a aplicării — sub nemijlocita conducere a Comitetului Județean Iași al P.C.R. și a organelor de partid din toate localitățile județului — politicii Partidului Comunist Român, concepției secretarului său general privind educarea revoluționară a tineretului, pregătirea acestuia pentru muncă și pentru viață.

Alături de aceste dimensiuni cantitative, merită să evidențiem prefacerile calitativ superioare, pe baza cărora, în cursul acestor două decenii ce au trecut de la Congresul al IX-lea al P.C.R., școala ieșeană este angajată în întregime în satisfacerea cerințelor de cadre necesare locurilor de muncă din economia județului și a țării. Putem aprecia, astfel, că transformările petrecute în ultimii 20 de ani în învățămîntul ieșean, pun în evidență progresele înregistrate în legăturile realizate cu viața societății noastre, prin integrarea sa organică cu cercetarea științifică și producția, prin perfecționarea conținutului său în corelație cu dezvoltarea științei și tehnicii.

Între unitățile de învățămînt, întreprinderile industriale și unitățile agricole s-au creat strînse legături, atît prin sistemul de patronare și de contracte, cît și prin încorporarea în unitățile productive a forței de muncă pregătite de liceele și școlile profesionale ale județului.

Subliniem, în același timp, faptul că puternicul detașament de cadre didactice, prin întreaga lui activitate, a fost și este caracterizat prin muncă plină de dăruire și de abnegație, de ale cărei rezultate beneficiază toți copiii județului nostru.

Modernizarea întregului sistem de învățămînt, prin care se asigură pregătirea temeinică a tuturor generațiilor de preșcolari și elevi, puternica bază didactico-materială, adaptarea sistematică a rețelei școlare la cerințele concrete ale județului și ale economiei naționale, îmbunătățirea continuă a conținutului, metodelor și mijloacelor de predare-învățare, rezultatele obținute pe linia politehnizării, a îmbinării tot mai organice a învățămîntului cu producția, cercetarea și practica social-politică, obținerea unei calități superioare în procesul de educație comunistă, revoluționară a tinerei generații, integrarea cu bune rezultate în muncă și în viață a tuturor seriilor de absolvenți — iată cam ce a însemnat pentru destinele școlii ieșene epoca celor două decenii de adevărată lumină, anii cei mai fertili din istoria întregii noastre societăți.

În fața cerințelor actuale și de perspectivă ale epocii pe care o străbatem, a principalelor direcții ale dezvoltării economico-sociale a țării și mutațiilor care vor avea loc în procesele de producție, au fost asigurate condițiile necesare ca învățămîntul să-și folosească resursele interne pentru o perfecționare continuă a conținutului și metodelor de instruire aplicate, să devină, totodată, un factor puternic de cultivare a personalității și de selecție a valorilor, să-și aducă contribuția sa nemijlocită la propășirea culturii, științei și tehnicii în țara noastră. Întemeiate pe aceste comandamente majore ale societății, formarea prin muncă și pentru muncă, însușirea deprinderilor și aptitudinilor pentru meserie, dobîndirea primelor satisfacții în învățare, în instruirea practică sau în producție au căpătat pentru orice tînăr, elev sau absolvent dimensiunile devenirii în opera de edificare socialistă a patriei.

Documentele adoptate de cel de-al XIII-lea Congres al partidului, orientările și îndrumările adresate de secretarul general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, prefigurează mari deschideri spre viitor, largi perspective pe linia devenirii noastre socialiste, spre comunism. În acest context, problema pregătirii temeinice pentru muncă și viață a tinerei generații, formarea multilaterală a acesteia capătă noi dimensiuni.

Pentru școala ieșeană, integrarea armonioasă a învățămîntului cu producția, cu practica social-politică și cercetarea științifică este și va rămîne pe mai departe orientarea strategică de bază a întregului proces de instruire și educare.

Vom milita, în continuare, pentru o corelare adecvată a învățării cu munca și cercetarea. În toate unitățile de învățămînt, cu deosebire în licee și școli profesionale, activitățile practice vor fi mai bine organizate și desfășurate pe baza criteriilor clare ale performanțelor și competențelor profesionale și în relație strînsă cu activitățile de învățare cognitivă și cercetare științifică. Vom iniția, aplica și generaliza noi direcții de integrare a învățării cu producția și cercetarea, vom stabili raporturi adecvate între unitățile productive patronatoare, și

cele şcolare, vor fi explorate noi strategii de formare a atitudinii de angajare responsabilă în muncă şi de practicare a muncii în funcţie de necesităţile social-economice concrete ale judeţului şi ale ţării.

Pe linia traducerii în viaţă a indicaţiilor şi orientărilor secretarului general al partidului, o atenţie deosebită vom acorda pregătirii forţei de muncă, în raport cu prevederile programelor de dezvoltare ale fiecărei ramuri, cu necesităţile actuale şi de perspectivă ale acestora. Ne vom preocupa, în mod deosebit, de asigurarea forţei de muncă pentru sectoarele prioritare ale judeţului — metalurgie, construcţii, agricultură.

În confruntarea cu viitorul, nouă, slujitorilor şcolii, ne revine nobila misiune de a transpune în viaţă îndemnul secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu adresat tineretului la cel de al XIII-lea Congres al partidului: „Să acţionăm în aşa fel încît întregul tineret să aibă o pregătire multilaterală, să poată trece uşor, în raport cu cerinţele dezvoltării economico-sociale, de la o activitate la alta".

Participarea tot mai activă a întregului tineret la dezvoltarea economico-socială a judeţului şi a ţării, la înfăptuirea măreţelor obiective ale Programului şi hotărîrilor Congresului al XIII-lea ale partidului şi, în viitor, pregătirea temeinică a noilor generaţii de muncitori şi specialişti, formarea lor multilaterală din punct de vedere profesional, la înălţimea celor mai înaintate exigenţe ale revoluţiei tehnico-ştiinţifice, ale culturii şi cunoaşterii contemporane reprezintă o îndatorire de prim ordin a şcolii, a noastră, a tuturor celor implicaţi în activitatea educaţională. Numai stăpîni pe tot ceea ce a creat mai înalt cultura şi civilizaţia naţională şi universală, clasică şi contemporană, tinerii vor putea să contribuie la înfăptuirea obiectivelor stabilite de Congresul al XIII-lea al partidului pentru cincinalul 1986—1990 şi în perspectivă pînă în anul 2000. Iată de ce, şcoala ieşeană va pune un accent deosebit pe asigurarea policalificării şi politehnizării învăţămîntului, pe formarea capacităţii tinerilor de a trece mai uşor de la o specialitate la alta, pentru a permite atît dezvoltarea liberă a personalităţii umane, cît şi satisfacerea, în condiţii superioare, a intereselor generale ale societăţii.

Pe un plan superior, pentru înfăptuirea obiectivului general al educării tinerei generaţii, ne angajăm cu întreaga noastră răspundere în efortul comun pentru creşterea şi formarea întregului tineret în spirit revoluţionar şi patriotic, cu o conştiinţă şi o morală superioară comunistă, capabil de dăruire şi sacrificii pentru cauza ţării. „Generaţia de aur" de pe aceste meleaguri este pe deplin conştientă că viitorul îi aparţine, că tot ceea ce se face astăzi este pentru asigurarea acestui viitor şi că, deci, ea trebuie să se implice direct, nemijlocit în marea operă de construcţie a socialismului şi comunismului pe pămîntul scump al patriei. De aceea, nouă, oamenilor şcolii, comuniştilor de la catedră, ne revine nobila îndatorire de a perfecţiona continuu întreaga activitate de învăţare, cercetare şi producţie, astfel încît să răspundem prin rezultate concrete ale activităţii noastre condiţiilor optime create de partid şi popor. Gîndul şi fapta noastră au astăzi, mai mult ca oricînd, dimensiunea unei înalte competenţe politice şi profesionale, a angajării şi participării plenare la marea operă revoluţionară a întregului popor.

Educarea patriotică a preşcolarului — preocupare prioritară a activităţii din grădiniţă

Prof. DUMITRU GHERGHINA
Liceul Pedagogic din Craiova

SARCINILE EDUCAŢIEI PATRIOTICE se realizează prin efortul conjugat al tuturor slujitorilor învăţămîntului. Încă din grădiniţă copiii sînt educaţi în spiritul iubirii faţă de patria pe care ne-au lăsat-o înaintaşii, de pămîntul natal, de popor, de limbă maternă, în spiritul ataşamentului faţă de cele mai înaintate tradiţii ale noastre, în spiritul dragostei faţă de partidul clasei muncitoare, stindardul luptei pentru clădirea unei lumi mai bune şi mai drepte.

Indiscutabil, educaţia patriotică a preşcolarilor se realizează atît în cadrul activităţilor special organizate (moral-politice şi patriotice) cît şi prin conţinutul şi orientarea întregii activităţi instructiv-educative în grădiniţa de copii.

Este unanim recunoscută forţa educativă, a literaturii, contribuţia ei la formarea omului nou.

Indiscutabil, istoria patriei devine accesibilă preşcolarilor, prin intermediul structurilor lirice sau narative care evocă trecu-

ba scrisă pe trimestrul precedent poate constitui pentru aceştia un punct de referinţă în fixarea nivelului de aspiraţie şi expectaţie pentru proba actuală.

Metodica cercetării

Cercetarea s-a efectuat pe un număr total de 114 elevi din clasele a V-a (29 elevi), clasa a VII-a (29 elevi), clasa a IX-a (30 elevi) şi clasa a XI-a (26 elevi). Clasele ca atare au fost alese la întîmplare din şcolile situate pe teritoriul oraşului Baia Mare, singura noastră grijă fiind aceea de a cuprinde elevi din clase de la început de ciclu de învăţămînt (clasele a V-a şi a IX-a) şi elevi cu o experienţă mai îndelungată în ciclul şcolar respectiv (clasele a VII-a şi a XI-a).

Pentru colectarea datelor am elaborat şi aplicat un chestionar scris, chestionar ce a cuprins un număr mai mare de întrebări şi care a fost completat individual în cursul orelor de clasă obişnuite. Întrebările folosite pentru stabilirea de către elevi a nivelului lor de aspiraţii şi expectaţie (obiectul matematică) au fost: „Ce notă ai dori să obţii la lucrare?“ şi respectiv „Ce notă te aştepţi să obţii?“ — aplicarea ambelor întrebări fiind astfel una din caracteristicile studiului de faţă.

Ne-am oprit asupra obiectului matematicii din două motive. În primul rînd, pentru că acest obiect de învăţămînt se predă la toate clasele. Or, noi am fost interesaţi şi în depistarea unor eventuale diferenţe de ordin psihogenetic. În al doilea rînd, dar nu şi ca importanţă, pentru că, aşa cum se ştie, cunoştinţele şi deprinderile din acest domeniu se pretează la o evaluare mai obiectivă, ceea ce ne-a făcut să credem că şi elevii îşi vor estima cu mai mare uşurinţă şi obiectivitate probabilitatea succesului şi a insuccesului.

Preluarea, prezentarea şi interpretarea rezultatelor

Datele obţinute au constat în notele aspirate şi aşteptate de fiecare elev în parte. Ordonarea acestora ne-a permis să calculăm, pentru fiecare clasă de elevi separat, nota medie de aspiraţie *(NMA)* şi nota medie de expectaţie *(NME)*. Procedînd într-o manieră similară, am calculat apoi nota medie de realizare *(NMR)* a fiecărei clase de elevi. Mediile aritmetice ca atare ne-au permis să identificăm, în ordine, nivelul de aspiraţie, nivelul de expectaţie şi cel de realizare a fiecărei clase de elevi.

Pentru evaluarea diferenţelor dintre variabilele date, am folosit ca măsură cantitativă cota de diferenţă *(CD)*, variantă a scorului de diferenţă (D-score) folosit în cercetările de acest gen şi care, se ştie, măsoară, obişnuit, diferenţa dintre performanţa anterioară şi aspiraţie. În acest context, cotele de diferenţă *(CD* şi *CD_1)* au fost calculate prin raportarea *NME* la *NMA* şi respectiv a *NMR* la NME. De aceea, valoarea CD date exprimă aici direct, în termenii punctelor de medii, dimensiunea sau gradul diferenţei dintre variabilele respective. Întrucît valorile variabilelor raportate s-au situat în toate cazurile sub nivelul celora la care au fost acestea raportate, cotele de diferenţă (*CD* şi *CD_1*) sînt precedate de semnul —.

Rezultatele obţinute în urma prelucrării datelor brute sînt cuprinse în tabelele nr. 1 şi 2.

Tabelul nr. 1

MEDIA NOTELOR DE ASPIRAŢIE, EXPECTAŢIE ŞI VALORILE CD

Clasa	nr. elevi	MNA	MNE	CD	s	val. t şi S.
V-a	29	8,07	6,75	-1,22	0,24	$t = 5$ $p < 01$
VII-a	29	7,65	6,93	-0,72	0,11	$t = 6,5$ $p < 01$
IX-a	30	7,26	6,40	-0,86	0,15	$t = 5,7$ $p < 01$
XI-a	26	7,34	6,57	-0,77	0,17	$t = 4,5$ $p < 01$
T.	114	7,58	6,66	-0,89		

Analiza comparativă a cifrelor absolute din acest tabel arată că rezultatele sînt favorabile în toate cazurile aspiraţiei, diferenţa dintre aceasta şi expectaţie *(CD)* fiind puternic semnificativă statistic ($p < 01$).

Să observăm, în continuare, că diferenţa în favoarea aspiraţiei se ridică pe ansamblul eşantionului la aproape un punct de notă medie şcolară ($CD = 0,89$), ceea ce denotă că elevii aspiră, în genere, la rezultate şcolare mai bune decît se aşteaptă ei să obţină. Discordanţa dintre aspiraţie şi expectaţie este evident mai accentuată în cazul elevilor din clasa a V-a ($CD = -1,22$) şi într-o oarecare măsură şi în cel al elevilor din clasa a IX-a ($CD = -0,86$). E probabil ca, în absenţa unei experienţe şcolare mai îndelungate în ciclul şcolar actual, aspiraţia acestor elevi să stea încă sub semnul influenţei performanţelor şcolare obţinute în ciclul şcolar anterior. Oricum, rezultatele ca atare sprijină disocierea operată aici între nivelul de aspiraţie şi cel de expectaţie, în sensul în care au fost acestea caracterizate şi delimitate de noi.

Aspiraţia elevilor spre rezultate şcolare mai bune în raport de cele aşteptate este oarecum lesne de înţeles. Precum se ştie, rezultatele şcolare constituie principala cale de afirmare pentru elev şi, totodată, o precondiţie a continuării studiilor. Cu alte cuvinte, elevii sînt motivaţi (intrinsec sau extrinsec) să obţină rezultate şcolare tot mai bune, năzuinţa şi eforturile lor ca atare fiind, în alt plan, puternic stimulate şi susţinute de factori socio-culturali şi politici: şcoală, familie, organizaţie de tineret etc. În acest context, nu-i de mirare că fiind solicitaţi să

indice rezultatul pe care şi l-ar dori, elevii răspund prin nota care, în apreciere personală, exprimă limita maximă a posibilităţilor şi disponibilităţilor lor de realizare. Deoarece n-am testat aceste limite, este precar să facem aici speculaţii asupra lor, aşa cum au fost ele evaluate de către fiecare elev. Precizăm, totuşi, că, fiind vorba de un fenomen orientat întotdeauna spre viitor şi care, deci, nu atrage după sine o angajare directă şi imediată, felul cum vede elevul propriile sale posibilităţi, propria sa imagine asupra acestora are un rol hotărîtor în ceea ce priveşte performanţele spre care se va îndrepta acesta.

Precizarea privind importanţa pe care o prezintă modul cum îşi percep elevii propriile lor posibilităţi, de aici şi performanţele spre care se îndreaptă ei, are în acest context şi o valoare explicativă. Spunem aceasta, deoarece, aşa cum arată datele individuale, există în fiecare clasă, este adevărat că în proporţii diferite, elevi ale căror note de aspiraţie se suprapun celor aşteptate (cls. a V-a 20,6%, cls. a VII-a 34,5%, cls. a IX-a 20%, cls. a XI-a 50%). Suprapunerea valorilor date, în fond a aspiraţiilor şi aşteptărilor, este urmarea directă a menţinerii scopului iniţial. De aceea, putem aprecia, credem, că elevii din această categorie au din capul locului o orientare ceva mai realistă. Aprecierea ca atare se sprijină, printre altele, şi pe faptul că ponderea în această categorie o deţin elevii din clasele a VII-a şi a XI-a, respectiv elevii cu o experienţă mai îndelungată (in fond, a succeselor şi eşecurilor) în ciclul şcolar dat. Oricum, luate în ansamblul lor, rezultatele relevă o tendinţă de grupare a elevilor în: *a)* elevi care se aşteaptă să obţină mai puţin decît aspiră şi, *b)* elevi care se aşteaptă să atingă un rezultat egal celui aspirat, scontat.

După cum am anticipat, cel de-al doilea aspect al problemei care ne-a interesat vizează relaţia dintre nivelul de expectaţie şi cel de realizare. Datele statistice privind această relaţie sînt cuprinse în tabelul nr. 2.

Tabelul nr. 2

MEDIA NOTELOR DE EXPECTAŢIE, REALIZARE ŞI VALORILE CD_i

Clasa / nr. elevi	MNE	MNR	CD_i	s	val. t. şi S.
V-a 29	6,75	5,37	-1,38	0,21	$t = 6,8$ $p < 01$
VII-a 29	6,93	5,34	-1,55	0,16	$t = 9,8$ $p < 01$
IX-a 30	6,40	5,46	-0,94	0,14	$t = 6,7$ $p < 01$
XI-a 26	6,57	5,45	-1,12	0,18	$t = 6,2$ $p < 01$
T. = 114	6,66	5,40	-1,27		

Analiza comparativă a cifrelor absolute din acest tabel arată că rezultatele sînt în toate cazurile favorabile expectaţiei, diferenţa dintre aceasta şi rezultatele efective (CD_i) fiind puternic semnificativă statistic ($p < 01$).

Proiectarea nivelului de expectaţie deasupra celui de realizare relevă, fără îndoială, tendinţa elevilor de supraestimare a cunoştinţelor suscitate de proba dată şi, deci, a şanselor de succes. Ne aflăm, aşadar, în faţa unor atitudini străine de realitate, în care aşteptările subiective întunecă posibilitatea de a vedea realitatea obiectivă. Poate că aceasta se întîmplă astfel şi datorită ponderii pe care o deţin rezultatele probei date (lucrare scrisă trimestrială) în situaţia şcolară de ansamblu a elevului. Precum se ştie, nota obţinută la proba scrisă are o valoare egală cu media notelor obţinute la probele orale şi contribuie în proporţie de 50% la constituirea notei medii trimestriale. În acest context, elevii cu note slabe văd în nota probei date o modalitate de evitare a corigenţiei/eşecului/, în timp ce alţii se aşteaptă ca prin aceasta să-şi refacă situaţia şcolară anterioară sau să şi-o consolideze pe cea actuală.

Concluzii

Rezultatele obţinute confirmă în principiu ipotezele avansate. Astfel, este demonstrat că nivelul de aspiraţie şi expectaţie al elevilor diferă sensibil sub raportul înălţimii lor, primul fiind proiectat obişnuit la limita de vîrf a posibilităţilor şi disponibilităţilor de realizare ale elevului, în timp ce cel de-al doilea se află, comparativ, proiectat ceva mai aproape de posibilităţile actuale. În alţi termeni, aspiraţia elevilor este îndreptată spre un scop mai puţin probabil de a fi atins în prezent, în timp ce aşteptările acestora sînt centrate pe un scop posibil de a fi atins la o dată imediată. În ciuda diferenţelor ca atare, trăsătura comună a acestora rezidă în situarea şi evaluarea lor deasupra performanţelor actuale.

Faptul că aspiraţia este proiectată sensibil deasupra rezultatelor nu trebuie să ne surprindă, aspiraţia, prin natura ei, însemnînd în general ceva mai mult decît s-a realizat. În schimb, proiectarea ca atare a expectaţiei, ghidată obişnuit de performanţele anterioare şi bazată pe o estimare mai obiectivă a situaţiei, pare a fi un rezultat mai puţin aşteptat. Trebuie să precizăm însă că, spre deosebire de situaţiile experimentale, în condiţiile activităţii de învăţare obişnuite rezultatele nu depind în întregime, de capacităţile elevului. Pe de altă parte asupra formulării unor aşteptări mai puţin adecvate, nu sîntem în drept să ne pronunţăm asupra realismului acestora. Aceasta este determinată, aşa cum am încercat să arătăm, şi de intervenţia unor factori specifici învăţării şcolare.

Contribuția literaturii române la formarea concepției materialist-științifice despre lume și viață, la elevi

Prof. IULIAN COMȘA
Școala din Ribița, județul Hunedoara

PORNIND DE LA ADEVĂRUL CĂ ȘCOALA CONSTITUIE FACTORUL PRINCIPAL DE EDUCARE A TINEREI GENERAȚII, a omului în general, partidul trasează sarcini fundamentale învățămîntului, pentru înfăptuirea cu succes a marilor obiective ale societății noastre socialiste contemporane. De la înalta tribună a Congresului al XIII-lea al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu a adresat tineretului și copiilor țării vibrantul îndemn: „Învățați, munciți, munciți și învățați, însușiți-vă cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii, concepția materialist-dialectică..." Iar elevii vor reuși aceasta și prin eforturile noastre, ale profesorilor.

Unul dintre obiectivele generale privind predarea—învățarea limbii și literaturii române este educarea elevilor în spiritul concepției științifice materialist-dialectice despre lume și viață.

Există preocupări tot mai accentuate pentru găsirea și aplicarea unor căi și metode cît mai adecvate vîrstei, pentru formarea gîndirii materialiste și pentru contrabalansarea eventualelor influențe negative ale familiei, ale unor culte și secte religioase.

Problema de maximă importanță care se pune pentru noi, profesorii de literatură română din gimnaziu este, de ordin practic, metodologic: cum să realizăm educația elevilor prin studierea literaturii române, cum să acționăm pentru formarea conștiinței elevilor prin studiul acesteia.

Acest deziderat major al învățămîntului se realizează cu multă suplețe, sensibilitate discernămînt, cu atitudine patriotică. Fiecare operă literară își are structura, fondul de idei și de sentimente propriu. Din această cauză, într-un fel procedăm cu o operă lirică, altfel cu o operă epică sau dramatică.

De asemenea, am ținut cont și de vîrsta elevilor și particularitățile clasei cu care am lucrat, de nivelul acestora de înțelegere și de participare la dezbateri. Foarte important a fost și modul cum am știut să selectăm informațiile istorico-literare și să ne concentrăm întreaga atenție spre explorarea metodică, riguros științifică a resurselor ideatice, educative și artistice ale creațiilor literare.

Concepția materialist-științifică, privită atît din punct de vedere istoric, filogenetic, cît și ontogenetic, structural, este o rezultantă a cunoașterii interdisciplinare. De aceea, am avut în vedere aportul și contribuția tuturor disciplinelor care sînt studiate de elevi în școală, deoarece concepția materialist-științifică se realizează într-un sistem unitar de explicare, interpretare, evaluare și previziune.

În continuare voi prezenta cîteva exemple din activitatea desfășurată la clasă, pentru educarea elevilor, metodele și mijloacele folosite în cadrul unor lecții de literatură în ciclul gimnazial.

La clasa a V-a, odată cu predarea basmului „Greuceanu", am introdus pe elevi în lumea miturilor, în lumea personajelor legate de tradițională credință religioasă. Basmele își au rostul lor în această etapă și practica a dovedit că ele sînt necesare și că pregătesc terenul pentru înțelegerea rațională a lumii înconjurătoare.

În comentarea basmului m-am axat pe descoperirea de către elevi a simbolurilor basmului, echivalențele din lumea reală, perfect explicabile. Astfel am pus în paralel, tot timpul, imaginile din basm cu echivalențele lor din lucrările științifice, determinînd discuții vii, atrăgătoare pe marginea ființelor fabuloase din basme și a asemănării lor cu ceea ce a zămislit fantezia omului sau a naturii (Căruța fără cai = Greuceanu = mașina; Calul înaripat = avionul etc.). S-ar putea adăuga prefacerea omului în stană de piatră și învierea lui, echivalentă procedeului de înghețare folosit în chirurgia modernă; Zmeii și balaurii pe care orice muzeu de paleontologie îi confirmă sau chipul dinosaurienilor sau altor monștri preistorici.

De asemenea, am reliefat cu ajutorul elevilor lupta dintre bine și rău, element constitutiv al basmului și care exprimă alegoric atît optimismul luminos al maselor de pretutindeni, încrederea lor nezdruncinată în valorile morale permanente, cît și idealurile etice superioare care le însuflețesc și le întreține lupta lor milenară. Greuceanu întruchi-

pează binele, deci idealul moral superior, visul maselor, omul complet: omenie, curaj, cinste, isteţime, simţ de prevedere, modestie, putere de sacrificiu etc. Într-un cuvînt, el adună în sine minunatele însuşiri ale omului din popor. Răul este prezentat de mai multe personaje negative (zmei, zmeoaice, Satana etc.) şi pe care forţele binelui reuşesc să le învingă în finalul basmului.

La clasa a VII-a în cadrul lecţiei „Fefeleaga" de Ion Agârbiceanu, una dintre cele mai reuşite nuvele din literatura română, atenţia principală am acordat-o caracterizării eroinei, unul dintre chipurile feminine cele mai bine realizate din literatura noastră. Într-o lume de superstiţii ea nu crede în „dracu" şi în puterile lui, simte că durerile vin de la oameni, ba mai mult îl asociază pe omul rău şi nedrept cu dracul: „— Nu, soro, nu-i drac. Drac e omul cel rău şi nedrept. Ăla-i dracu!"

Fefeleaga este eroina care dă dovadă de o superioritate morală, care rar merge la biserică şi la slujbă şi cu toate necazurile care s-au abătut asupra ei nu crede în farmece şi descîntece, evidenţiindu-se astfel concepţia sănătoasă a omului din popor,

Povestirea „La Vulturi!" de Gala Galaction este o mărturie impresionantă despre suferinţele din trecut ale poporului nostru în timpul cotropirii turceşti şi totodată o dovadă a tăriei sale de caracter, a dîrzeniei cu care a ştiut să biruie toate încercările şi să-şi păstreze identitatea naţională.

În timpul discutării acestei lecturi am cerut elevilor să comenteze finalul povestirii şi dacă acesta are sau nu o semnificaţie religioasă: „-Pune un hotar, Stăpîne, nenorocirii noastre! Ajungă Sfinţiei Tale atîta jertfă."

În răspunsurile lor toţi elevii au arătat că acest fragment nu are o semnificaţie religioasă, ci sugerează disperarea lui moş Dănilă în faţa nenorocirilor prin care a trecut de-a lungul anilor, acestea culminînd cu răpirea lui Păunaş.

Şi în cazul poemului „Dan, căpitan de plai" de Vasile Alecsandri am evidenţiat cu ajutorul elevilor aceeaşi idee, a durerii lui Dan şi totodată a hotărîrii lui de a apăra încă o dată libertatea poporului, de a lupta şi învinge toţi duşmanii. Elevii au evidenţiat încă o dată rolul maselor populare pentru alungarea duşmanilor şi nu aşteptarea pasivă a vreunui ajutor din partea Divinităţii: „O doamne, Doamne sfinte, mai dă-mi zile de trai /Pîn' ce-oi strivi toţi lupii, toţi şerpii de pe plai".

În cadrul celor două balade populare „Toma Alimoş" la clasa a VI-a şi „Mioriţa" la clasa a VIII-a, balade de o inestimabilă valoare artistică, am reliefat concepţia poporului nostru despre moarte, concepţie care-şi întinde rădăcinile pînă în epoca frămîntată a strămoşilor noştri daci. Spre deosebire de marii noştri părinţi, pentru care, de pildă, moartea pe cîmpul de luptă era suprema fericire, în poezia populară moartea nu bucură, dar nici nu înspăimîntă, nici nu provoacă panică.

În balada „Toma Alimoş" moartea este privită ca o încheiere inevitabilă, în faţa căreia se cuvine să stăm demni. Rugămintea eroului—ca şi a ciobanului din „Mioriţa" — este să fie îngropat în plină natură cu care doreşte să se contopească.

În „Mioriţa", moartea posibilă („Şi de-a fi să mor") este privită ca o nuntă de proporţii neobişnuite, fantastice, însemnînd în concepţia poporului o formă de integrare a vieţii în cosmos, o expresie a legăturii omului cu mediul în care trăieşte.

Pornind de la balada „Mănăstirea Argeşului", una dintre cele mai însemnate balade populare româneşti, atît sub raportul mesajului general-uman care se desprinde din versurile ei, cît şi sub raportul valorii artistice, al frumuseţii imaginilor şi al puterii de individualizare a personajelor, am comentat cu elevii visul lui Manole, care aduce în prim-plan o veche practică superstiţioasă: necesitatea sacrificiului uman pentru consolidarea zidurilor. Manole, jertfindu-şi soţia, se simte atras în procesul marilor creaţii. Mesajul depăşeşte semnificaţia unei practici superstiţioase: orice operă durabilă cere sacrificii.

Şi în predarea „Rapsodiilor de toamnă" de George Topîrceanu, pastel în care autorul descrie venirea toamnei, în versuri străbătute de umor şi duioşie faţă de lumea florilor, ierburilor şi gîzelor, am conturat cu ajutorul elevilor ideea că nu forţe supranaturale, ci fenomene firesti (ploaie, vînt, frig, căldură solară) determină înfăţişările felurite ale anotimpurilor, reacţiile fiinţelor vii.

Fără îndoială că exemplele şi metodele prin care contribuim la realizarea educaţiei materialist-ştiinţifice sînt mult mai numeroase decît cele prezentate, dar hotărîtoare rămîne adoptarea de către noi, profesorii a unei strategii corespunzătoare pe baza analizei atente şi profunde a situaţiei concrete din fiecare clasă. De asemenea, pentru formarea convingerilor materialiste căutăm să ţinem seama şi de mediul social din care provin elevii. Educaţia materialist-ştiinţifică se adresează atît intelectului, cît şi sensibilităţii umane şi în consecinţă urmărim să o realizăm cu mult tact, nuanţat şi diferenţiat, ţinînd seama de nivelul de cultură şi de condiţiile în care se dezvoltă personalitatea fiecărui elev.

A trăi și a munci în chip comunist

Dezbatere organizată la Liceul Agroindustrial din comuna Scornicești, județul Olt

ÎN BILANȚUL MARILOR ÎNFĂPTUIRI ale poporului nostru în perioada celor douăzeci de ani care au trecut de la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R. și pe care cu îndreptățită mîndrie o înscriem în istoria patriei noastre ca „Epoca Nicolae Ceaușescu", una din cele mai însemnate cuceriri o reprezintă afirmarea spiritului revoluționar în toate domeniile de activitate, în munca și viața întregului nostru popor muncitor.

Promotor al spiritului revoluționar în construcția noii orînduiri, secretarul general al partidului a indicat învățămîntului românesc contemporan — al cărui ctitor este — să pregătească tinerele generații pentru muncă și pentru viață la înălțimea cerințelor și exigențelor spiritului revoluționar, al cutezanței și hotărîrii, al abnegației și devotamentului pentru înfăptuirea neabătută a politicii interne și externe a partidului.

Pornind de la aceste sarcini și coordonate ale școlii românești contemporane, redacția noastră a organizat la Liceul Agroindustrial din comuna Scornicești, județul Olt — meleagurile natale ale secretarului general al partidului — o masă rotundă cu tema „A trăi și a munci în chip comunist", omagiind și prin aceasta, personalitatea marelui conducător al partidului și statului nostru, cu prilejul jubileului împlinirii a 20 de ani de la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.

La masa rotundă au participat: Anton Laurențiu, inspector școlar, director al Casei Personalului Didactic, Ștefan Motcă, directorul Liceului Agroindustrial, Costel Ștefănescu, secretar U.T.C. al cadrelor didactice, Niculina Diaconescu, comandant instructor de detașament la Școala cu clasele I—VIII din comuna Scornicești, Elena Păunescu, absolventă a liceului, laborantă la Oficiul Județean de Studii Pedologice și Agrochimice, Valentina Eremia, elevă în clasa a XI-a, secretară U.T.C. a liceului, Pavel Trutescu, profesor.

MASA ROTUNDĂ

REDACȚIA: *Vă propunem să începem printr-o sumară prezentare a unității școlare în care desfășurăm această discuție, a cărei temă vă este cunoscută.*

ANTON LAURENȚIU: *Vreau să menționez faptul că pentru toate sectoarele vieții economico-sociale și culturale din țara noastră Congresul al IX-lea a constituit un moment decisiv. Din acest punct de vedere, aș vrea să arăt că în județul Olt, odată cu dezvoltarea economico-socială, a industriei și agriculturii un progres remarcabil l-a înregistrat și învățămîntul.*

În această perioadă s-a înființat, în județul Olt, marea majoritate a liceelor industriale și industrial-agricole care pregătesc forța de muncă pentru economia județului. În acest cadru se înscrie și dezvoltarea Liceului Agroindustrial din comuna Scornicești, liceu care constituie prin activitatea și rezultatele sale un etalon pentru întregul județ. Aici s-au organizat schimburi de experiență care au avut drept scop tocmai să popularizeze, să înfățișeze cadrelor didactice din județ și, chiar, din întreaga țară ceea ce este deosebit de valoros, din punctul de vedere al temei puse în dezbatere. Liceul din Scornicești a fost angajat plenar în toată această perioadă pentru pregătirea forței de muncă necesare dezvoltării impetuoase a acestei localități și a celor din împrejurimi. Aș vrea să arăt că pregătește cu precădere cadre pentru dezvoltarea agriculturii, dar și pentru alte ramuri de producție.

REDACȚIA: *Vă rugăm tovarășe director al liceului, să ne prezentați situația învățămîntului cu 20 de ani în urmă și ce înseamnă el astăzi în comuna Scornicești.*

ȘTEFAN MOTCĂ: *Acum 20 de ani, în Scornicești exista o singură școală generală cu ciclurile primar și gimnazial, frecventată de aproximativ 250 de elevi; școala avea patru învățători și șapte profesori. Odată cu prefacerile profunde din viața întregii țări și, bineînțeles și ale localității noastre de-a lungul acestor ani, în comuna noastră s-a simțit nevoia înființării unui liceu, liceu care și-a și început activitatea în anul 1969 cu profil sanitar care a funcționat atît timp cît a fost nevoie de forță de muncă, de acest fel în localitate și în județ. În 1974, tovarășul* Nicolae Ceaușescu, *secretarul general al partidului a vizitat comuna noastră. Aflîndu-se în laboratoarele liceului și apreciind dotarea acestor laboratoare s-a referit în mod special la laboratorul de microbiologie. „Ce bine i-ar sta acestui laborator de microbiologie, — a spus secretarul general — aflat aici în mijlocul unei puternice zone agricole, să studieze solul și plantele!, Ce bine ar fi ca în cadrul unei agriculturi moderne să se afle și un liceu agricol și industrial!" Și astfel în 1975 a luat ființă liceul agroindustrial care an de an și-a diversificat meseriile și profilurile mergînd în pas mai ales cu cerințele de cadre ale localității. De atunci am pregătit, pentru activitatea economică a comunei și din alte localități horticultori, mecanizatori, mecanici agricoli, agricultori, muncitori în domeniul industriei alimentare pentru unitățile productive, industriale de pe raza localității. Fabrica de conserve Abatorul, Fabrica de mezeluri, Fabrica de bere, Fabrica de brînză și altele. Am format, de asemenea, pentru studiul solului, agrobiologi, care se încadrează perfect în această meserie. Am pregătit în același timp și cadre pentru unitățile agricole socialiste și întreprinderi din alte localități asigurînd forța de muncă pentru Întreprinderea de Subansamble Auto, iar prin școala profesională, pentru Fabrica de confecții și altele. Liceul nostru reprezintă un punct de plecare, un loc de pregătire a forței de muncă din agricultură în primul rînd pentru toate ramurile ei. Planul de școlarizare pe care ni-l propunem — avînd în acest an școlar peste 1 200 de elevi la cursul de zi, și cei de la Școala profesională — are în vedere cerințele și necesarul forței de muncă calificate agricole din localitate și din județ.*

REDACȚIA: *Dumneavoastră țineți seama, prin modul în care organizați și desfășurați procesul de învățămînt, de aprecierea făcută de tovarășul* Nicolae Ceaușescu *la Timișoara în cuvîntarea rostită cu prilejul inaugurării acestui an de învățămînt, potrivit căreia nu s-ar fi putut închipui transformările la nivel național în economie fără sprijinul învățămîntului. așa cum învățămîntul nu s-ar fi putut ridica la nivelul la care este astăzi fără dezvoltarea impetuoasă pe care a cunoscut-o viitoarea noastră economie.*

ANTON LAURENȚIU: *Într-adevăr, aprecierile făcute de tovarășul* Nicolae Ceaușescu *constituie un model de gîndire dialectică, o concepție revoluționară care se realizează și în comuna Scornicești, așa cum exemplifica directorul liceului; Învățămîntul din comuna Scornicești a cunoscut, pe parcursul anilor, o permanentă înnoire, transformări dictate de cerințele imediate și în perspectivă de dezvoltarea economică a localității.*

ȘTEFAN MOTCĂ: *Liceul este așezat din punct de vedere geografic și geologic în Platforma Cotmeana unde este nevoie să se dea „lupta cu pămîntul", deoarece este un teren aparte care nu produce decît dacă faci și îi dai ceea ce îi trebuie. De aceea, îi pregătim pe elevi, aici, în condițiile pedoclimatice în care vor lucra. Acum cinci ani, elevii au participat la acțiunea de depășunare a porumbului, în vederea grăbirii coacerii, acțiune care, apoi, a fost generalizată, Astfel, putem să cultivăm și noi hibridul 420 în condițiile acestea din zona de nord a județului, unde, fără depășunare porumbul nu ajungea la maturitate; hibridul 420 asigură cea mai bună producție, în condițiile noastre pedoclimatice.*

COSTEL ȘTEFĂNESCU: *Pentru zona noastră, Liceul agroindustrial reprezintă un punct de referință în ceea ce privește pregătirea forței de muncă calificate în agricultură. Există atît o relație de convergență, cît și de divergență; liceul atrage tineretul să studieze cum să se lucreze pămîntul după cele mai înaintate reguli agrobiologice și totodată, îl trimite în localitățile din care vin, pentru a pune în aplicare cele învățate în anii de școală. Elevii sînt pregătiți aici să cultive pămîntul în condițiile de sol de aici — ceea ce este un lucru foarte important pentru obținerea de producții agricole record.*

ANTON LAURENȚIU: *Liceul Agroindustrial din Scornicești s-a impus în județul Olt prin cîteva aspecte specifice. În* primul rînd, *prin cele mai bune rezultate la învățătură, iar în al doilea rînd prin integrarea totală a elevilor în procesul de producție. În comuna Scornicești nu am avut, în nici un an, elevi care să rămînă în afara activității productive. În al treilea rînd, prin producțiile mari pe care le obțin la cultura grîului, porumbului și a celorlalte plante agricole. Acolo unde sînt repartizați absolvenții liceului din Scornicești tovarășii lor de muncă sînt foarte mulțumiți de cunoștințele de care dispun, de stăpînirea deprinderilor în însușirea meseriei, a responsabilității cu care privesc. munca.*

ȘTEFAN MOTCĂ: *Continuînd ideea legării învățămîntului de cerințele localității și ale zonei de nord a județului, vreau să arăt că începînd cu anul acesta, pregătim și muncitori din domeniul veterinar prin înființarea unei clase cu profil veterinar; dezvoltîndu-se zootehnia foarte mult în unitățile agricole socialiste se simțea nevoia de muncitori veterinari bine pregătiți în creșterea vitelor și păsărilor și să nu fie necesară de-*

plasarea de forță de muncă cu profil veterinar din altă parte.

ANTON LAURENȚIU: În ultimii 20 de ani relația învățămînt-producție, integrarea școlii în activitatea economică a localității, este rezolvată în toate localitățile județului. Învățămîntul din județul nostru răspunde în mod exemplar concepției tovarășului Nicolae Ceaușescu, cu privire la integrarea învățămîntului cu cercetarea științifică și producția materială.

REDACȚIA: Liceul Agroindustrial din comuna Scornicești demonstrează prin conținutul activității sale că într-adevăr meseria de agricultor presupune un bogat conținut științific și tehnologic și că pregătirea pentru profesiile agricole nu este deloc mai ușoară decît pentru meseriile din industrie sau alte ramuri de activitate.

ȘTEFAN MOTCĂ: Este adevărat, dar avem condiții bune spre a asigura o pregătire corespunzătoare. Dispunem de un cîmp experimental, cu o suprafață de 15 ha., pe care, anul trecut am avut 18 experiențe cu o tematică cerută de nevoile agriculturii de pe solul platformei Cotmeana, pe care se află și comuna Scornicești. Ne bucurăm și ne mîndrim că din 1975, cînd am organizat cîmpul experimental, odată cu înființarea liceului, am reușit să introducem în culturile agricole din Scornicești și din localitățile învecinate, hibrizi de porumb, soiuri de grîu și alte plante de cultură valoroase. Toate acestea au fost testate la stațiunile de cercetări unde au fost produse, iar noi le-am testat din nou și le-am verificat pentru condițiile pedoclimatice ale solului din zona noastră. În felul acesta elevii au văzut în mod concret ce înseamnă integrarea eficientă a învățămîntului cu cercetarea științifică și producția agricolă. Anul acesta am luat în asistența științifică și tehnologică o fermă completă de la C.A.P. Scornicești cu o suprafață de 1500 ha., pe care o cultivăm după toate datele științifice agrobiologice; asigurăm spre exemplu — studiul de sol, aplicarea de îngrășăminte, lucrările de întreținere pentru că vrem să îi obișnuim pe elevi cu toate problemele pe care le ridică producția agricolă în condițiile noastre pedoclimatice.

REDACȚIA: Propunem să ascultăm și ce ne spune în acest sens fosta dumneavoastră elevă, absolventă a liceului, tovarășa Elena Păunescu care acum lucrează la laboratoarele Oficiului Județean de Studii Pedologice și Agrochimice; o invităm să ne spună, ce înseamnă competență profesională pentru un om care își desfășoară activitatea în agricultură și ce a reușit să învețe pentru desfășurarea unei agriculturi intensive în timpul anilor de studii.

ELENA PĂUNESCU: Pornind de la adevărul bine cunoscut după care munca, activitatea socială utilă constituie factorul determinant în formarea conștiinței socialiste, în educarea moral-politică a tinerei generații, liceul a contribuit la formarea noastră ca oameni noi, cu un înalt profil moral politic, cu un vast orizont de cultură. Un obiectiv de cea mai mare importanță care a stat în atenția școlii a tuturor tovarășilor profesori l-a constituit legătura organică cu producția și cercetarea științifică, integrarea complexă a studiului cu activitatea practică, în vederea pregătirii noastre pentru munca productivă eficientă. Noi, absolvenții acestui liceu, am reușit să ne integrăm rapid cu rezultatele bune în activitatea unităților economice și sociale; la aceasta a contribuit, ca un factor determinant, activitatea practică pe care am desfășurat-o în întreprinderi, pe lotul experimental sau în ateliere și laboratoare din cadrul liceului; am participat efectiv la toate muncile în mod organizat, ca orice muncitor sau specialist. Școala ne-a asigurat pregătirea pentru muncă, dar ne-a și învățat că absolvindu-i cursurile nu am încheiat cu învățătura, cu depistarea noului care apare permanent pretutindeni în știință, tehnologie, în viață, pe orice loc de muncă. Aceasta solicită din partea noastră perfecționarea neîncetată a cunoștințelor, solicitîndu-ne un efort continuu și sistematic la locul de muncă, în ferma legumicolă, zootehnică sau în laboratoare. Avem fericirea de a ne forma și afirma într-o perioadă ca fiind cea mai dinamică și fertilă a întregii istorii a patriei noastre, perioada făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și de înaintare a României spre comunism. Trăim de asemenea o epocă deosebit de generoasă, pe care cu mîndrie o numim „Epoca Nicolae Ceaușescu" care ne dă posibilitatea fiecăreia dintre noi, de a da tot ceea ce este mai bun și mai nobil în noi, de a crea bunuri care să dureze. Trăim, de asemenea, într-o epocă de profunde transformări revoluționare ale întregii societăți. În aceste condiții, o primă cerință care se impune este aceea de a fi și a rămîne mereu revoluționari, de a lupta împotriva a tot ceea ce este vechi și perimat în toate sectoarele, mai ales în cel al conștiinței, de a acționa neabătut pentru promovarea noului, a spiritului revoluționar, în întreaga viață socială.

REDACȚIA: Dumneavoastră ați menționat două idei care merită a fi reținute: liceul v-a asigurat pregătirea de bază pentru a intra în viață cu o înaltă și solidă pregătire de specialitate, dar, în același timp, va și pregătit pentru ca permanent să vă împrospătați cunoștințele, deprinderile de muncă, pentru a fi în pas cu cuceririle științei în domeniile în care lucrați. Ne-ar interesa să ne arătați cum îmbletiți cunoștințele de bază cu noile cuceriri tehnico-științifice, cum asimilați noile cuceriri în raport cu cerințele profesiei dumneavoastră.

ELENA PĂUNESCU: Școala a contribuit la educarea noastră prin muncă, urmărindu-se să putem face față cu succes cerințelor impuse de dezvoltarea în general a agriculturii. Și pentru că acum lucrez într-un domeniu care aparține cercetării în agricultură, înțeleg și mai mult că trebuie să promovăm noul, pentru ca rezultatele să fie din ce în ce mai bune.

Mă voi referi la un caz foarte concludent, care s-a impus în legătură cu unele zone din lotul experimental al liceului. Oficiul de pedologie a contribuit la analiza unor probe la care am participat și eu, pe care le-am luat din ferma și lotul experimental, ca producțiile agricole să fie cît

mai mari. S-au constatat boli ale plantelor din cauza insuficienței aplicării amendamentelor în sol. Participînd la aceste lucrări am avut bucuria de a fi contribuit și eu la rezolvarea unor sarcini de producție, și, totodată, să înțeleg că prin aceasta mi-am îmbogățit propriile mele cunoștințe de specialitate. Este un proces dialectic al abordării noului în pregătirea și perfecționarea profesională pentru muncă și pentru viață.

REDACȚIA: *La discuția noastră participă și eleva Valentina Eremia pe care, ca o mai tînără colegă care se apropie de încheierea pregătirii pentru muncă în agricultură, o invităm să ne vorbească despre modul în care și-a asigurat și își asigură nivelul tehnico-științific al profesiei, conținutul intelectual al viitoarei sale munci productive, avînd în vedere fenomenul general al creșterii continue a conținutului intelectual al tuturor profesiilor și ocupațiilor.*

VALENTINA EREMIA: *Elevă fiind, înțeleg, în mod cu totul deosebit, că rolul cel mai de seamă al școlii constă în pregătirea temeinică pentru muncă și pentru viață. Eu sînt convinsă că prin întregul proces de învățămînt — care înseamnă un mare număr de obiecte de învățămînt și de activități didactice — se urmărește formarea noastră completă și complexă, să devenim cadre cu o bogată cultură generală și cultură de specialitate. Ce aș putea să spun mai mult decît faptul că în activitatea practică pe care o desfășurăm pe loturile agricole școlare și în cadrul unor ferme ale C.A.P. Scornicești nu o singură dată am observat că fără cunoștințele științifice și tehnice de specialitate nu aș fi putut înțelege procesele de producție, fenomenele biologice ale producției agricole.*

Nici nu-mi pot închipui cum s-ar mai putea lucra astăzi în agricultură fără cunoștințe de matematică, fizică, chimie și, mai ales, de biologie, cum s-ar putea forma un muncitor agricol eficient fără cunoștințe din numeroase domenii de cunoaștere și fără un înalt nivel de cunoștințe de înțelegere politică și cetățenească a muncii sale. Eu nu vreau să spun că toți elevii au ajuns la această înțelegere dar — unii mai devreme, alții mai tîrziu — toți vor deveni pînă la integrarea profesională în muncă, oameni de nădejde, cadre cu pregătire competentă.

REDACȚIA: *Îl rugăm, acum pe tovarășul profesor Costel Ștefănescu să ne spună cum sprijină organizația de tineret din cadrul liceului procesul pregătirii solide și continue a tineretului, cum îi insuflă această dragoste și dorință fierbinte de a deveni specialiști de nădejde.*

COSTEL ȘTEFĂNESCU: *Practic, în cadrul școlii, ca de altfel și cînd lucrăm în agricultură, pe ogor, desfășurăm o activitate orientată spre două țeluri de bază: formarea unei conștiințe înaintate despre viață, despre lume a tînărului și afirmarea unei atitudini înaintate față de muncă. În școală, acționăm sistematic atît pe plan teoretic cît și practic. Ca profesor de științe sociale acționez sub aspectul gîndirii teoretice, fără să neglijez partea practică. Aspectul atitudinal al activității pe care o desfășoară elevii este orientarea lor către o activitate eficientă a activității conștientă, îndreptată către anumite scopuri educative. Organizației U.T.C. îi revin sarcini multiple, ea fiind un factor care stimulează și evaluează, prin opinia de grup, munca elevilor din clasele liceului nostru. Rezultatele se văd atît din notele obținute de elevi cît și din rezultatele la comunicările științifice, la olimpiade școlare și cu alte prilejuri. Ne mîndrim cu o serie întreagă de rezultate pozitive în producțiile obținute care fac cinste liceului nostru. Avem și grijă ca rezultatele bune să nu ne înfumureze și ori de cîte ori mai greșim luăm măsuri necesare îndreptării neajunsurilor. Critica și autocritica constituie una dintre modalitățile eficiente specifice organizației revoluționare a tineretului din țara noastră, pe care organizația noastră o mînuiește cu fermitate.*

ANTON LAURENȚIU: *Inspectoratul școlar apreciază în mod deosebit activitatea cadrelor didactice, a Organizației Pionierilor și U.T.C. de la Liceul Agroindustrial din Scornicești, pe planul educării pionierilor și uteciștilor prin muncă și pentru muncă, pentru formarea, în ultimă instanță a unei atitudini comuniste înaintate față de realitatea socială în care trăiesc. Liceul Agroindustrial din Scornicești a dobîndit o bogată experiență în educarea revoluționară a elevilor. Am făcut un schimb de experiență, acum doi ani, cu toți directorii liceelor agroindustriale din țară pe tema modului de organizare a activității practice a elevilor în campaniile agricole. Elevii din Scornicești au rezultate de-a dreptul excepționale. Ei întrețin o suprafață a C.A.P. de 500 ha., pe bază de contract, de la început, de cînd porumbul a răsărit și pînă la culesul acestuia. Directorii de licee care au participat la schimbul de experiență au văzut modul de organizare a activității, răspunsul prompt și entuziast prin care toți elevii liceului l-au dat acestei acțiuni patriotice inițiate de organizația de partid și conducerea liceului. Este un mod prin care se demonstrează concret, că elevii de aici știu să muncească și să trăiască în chip comunist.*

ȘTEFAN MOTCĂ: *Vreau să adaug și un aspect privind formarea gîndirii economice la elevi. Prin întreaga activitate desfășurată ei au învățat că orice muncă realizată potrivit indicatorilor de producție ceruți de o agricultură avansată este remunerată după normele care există în unitățile agricole. De pe suprafața lucrată de elevi anul trecut am reușit, să obținem suma de 3.250.000 lei încasată pe unități de lucrări înscrisă în borderouri. Elevii au făcut apoi calcule, pe baza lucrărilor înscrise în borderouri, pentru a înțelege valoarea muncii lor.*

REDACȚIA: *Ștafeta pe care o purtați cu demnitate la nivelul liceului, pornește de la cele mai fragede vîrste, Organizația Pionierilor avînd un rol important în acest sens. Ce ne puteți spune despre activitatea cu pionierii?*

NICULINA DIACONESCU: *Purtătorii cravatei roșii cu tricolor în strînsă colaborare cu organizația „Șoimii patriei", în cadrul ce or două mari acțiuni lansate la nivel național „Patrie română țară de eroi" și „Tot înainte" au desfășurat și desfășoară activități ample și deosebit de atractive. Pionierii din școala noastră, în afară de prima lor îndatorire care este învățătura, știu să răspundă oricînd „prezent" la orice acțiune. De exemplu, în fiecare an elevii de la Școala cu clasele I—VIII din Scornicești au participat împreună cu cadrele didactice la practica agricolă, latură cu o deosebită implicație în educarea elevilor prin și pentru muncă. Avînd în localitate un liceu cu profil agroindustrial, absolvenții clasei a VIII-a optează, în marea lor majoritate, pentru acest liceu. La orele de dirigenție au fost dezbătute teme de orientare școlară și profesională și li s-au explicat elevilor specificul muncii unui muncitor care lucrează în industrie cît și cel al unui muncitor care lucrează în agricultură. Anul trecut — spre exemplu — dintr-un număr de 83 de absolvenți ai claselor a VIII-a, șase au mers la licee din județ, iar unul la un liceu în alt județ; ceilalți s-au înscris la Liceul Agroindustrial din Scornicești.*

La șoimii patriei influențele educative se obțin prin învățarea de poezii și cîntece patriotice, prin vizionarea unor filme, prin excursii la muzeu, excursii la Muzeul de Istorie din localitate, la întreprinderi, întîlniri cu activiști de partid, muncitori fruntași și altele.

REDACȚIA: *Comuna Scornicești a dat pe cel mai mare fiu al țării, pe președintele țării; cum cultivați dumneavoastră în rîndul șoimilor patriei și pionierilor sentimentul acesta de mîndrie, că unul din fiii comunei Scornicești a ajuns, astăzi conducătorul iubit al întregului popor?*

ȘTEFAN MOTCĂ: *Primirea în Organizația Pionierilor se face într-un cadru solemn și impresionant la Muzeul satului; Legămîntul pionierului* se rostește în sălile de clasă în care a învățat tovarășul Nicolae Ceaușescu, *în casa în care a trăit și crescut. Pionierii și șoimii sînt în primele rînduri cînd tovarășul* Nicolae Ceaușescu *ne vizitează localitatea; ei participă cu program festiv și cu formații de gimnastică și de dansuri populare. Pionierii examinează cu atenție băncile, cărțile, condițiile de învățătură din trecut, pe care le compară cu condițiile minunate de învățătură pe care le au ei astăzi. Are loc o trăire puternică cu profund caracter formativ care le cultivă și mai mult sentimentul de mîndrie patriotică, că fiul cel mai iubit al țării s-a născut și a trăit anii copilăriei în comuna lor dragă — Scornicești.*

NICULINA DIACONESCU: *Clasa a IV-a desfășoară în permanență, acțiuni comune cu șoimii patriei și cu pionierii. Fiecare grupă din detașamentul clasei a IV-a se ocupă de cîte o grupă de șoimi și chiar au mers împreună la Muzeu, cînd detașamentele claselor a V-a au rostit și semnat Legămîntul pionierului; la această acțiune au participat atît șoimii cît și pionierii de la clasele a IV-a care anul viitor vor rosti și semna și ei Legămîntul. Evenimentul a avut loc în sala în care a învățat tovarășul* Nicolae Ceaușescu *și copiii priveau cu admirație cărțile și rechizitele cu care a învățat dînsul. Sînt momente de intensă trăire cu profund caracter patriotic revoluționar care se întipăresc pentru totdeauna în inimile copiilor.*

ANTON LAURENȚIU: *Aș vrea să mă refer, în acest sens, la o experiență a Liceului Agroindustrial din Scornicești pe care am popularizat-o în întregul județ. De la liceul din Scornicești a pornit inițiativa organizării într-un mod foarte interesant a informărilor politice a elevilor. Pe această temă am făcut un schimb de experiență cu profesorii diriginți, din localitățile apropiate și apoi din județ, cu invitați din unele județe învecinate evidențiind organizarea informării politice pe clase sau pe grupe de clase, situație în care o anumită clasă de elevi prezintă o informare politică, iar ceilalți elevi participă la dezbateri. Cu prilejul altor activități de informare politică s-au organizat întîlniri cu activiști de partid sau au fost invitați ziariști, cadre universitare ș.a. la orele de informare politică.*

La faza republicană a Festivalului Național „Cîntarea României" Liceul din Scornicești s-a prezentat cu șapte formații. Am apreciat, în mod deosebit montajul muzical literar „20 de trepte spre lumină" care a prilejuit manifestarea sentimentelor de dragoste ale elevilor față de conducătorul partidului, față de tovarășul Nicolae Ceaușescu *în contextul menționării unor aspecte ale dezvoltării impetuoase a economiei naționale pe toate planurile, a patriei, în rîndul cărora localitățile județului Olt și comuna Scornicești dețin un loc de frunte. Există, așadar, un climat de muncă, o atmosferă propice de acțiune pe toate planurile; nimic nu e lăsat deoparte din ceea ce poate contribui la educarea politică-ideologică, patriotică, revoluționară a elevilor, într-un cuvînt, în formarea tineretului pentru a munci, a gîndi și a trăi în chip comunist.*

REDACȚIA: *Deși tînăr, liceul din comuna Scornicești întrunește toate condițiile să-și formeze o valoroasă tradiție de educație revoluționară. Cum poartă liceul această ștafetă a tradiției; cum leagă generațiile mai vechi cu cele noi; ce acțiuni se întreprind pentru ca într-adevăr să se constituie o tradiție puternică a formării elevilor în spiritul valorilor și virtuților comuniste.*

ȘTEFAN MOTCĂ: *Noi ne-am obișnuit cu organizarea de activități diverse pe toate planurile: organizăm activități cultural-artistice, de muncă productivă în agricultură, pregătim temeinic elevii în sălile de clasă, în laboratoare, în cabinete, pe loturile experimentale și fermele agricole. În anul 1971 am organizat cabinete și laboratoare; le-am dotat și le folosim efectiv; nu vom lăsa să ne coboare această ștachetă din mînă. Odată ajunși la unele rezultate am depus toate eforturile să le ridicăm la un nivel și mai înalt, iar colectivul de profesori nu lasă să se piardă ceea ce a cîștigat, dimpotrivă acționează să cîștige continuu ceva nou. Sîntem aproape aceiași colectiv*

de la înființarea liceului; cele trei cadre didactice tinere care au venit prin repartiție — odată cu creșterea numărului de clase — s-au integrat „în ritm" într-un an de zile. În colectivul nostru fiecare știe ce are de făcut, știe care sînt exigențele, cunoaște care sînt pretențiile, este conștient că este în joc onoarea liceului și a lui. Același lucru și cu elevii care vin în clasa a IX-a; și ei „intră în brazdă" trasă de generațiile anterioare de absolvenți. Se integrează în procesul serios de învățătură, se angajează în activitatea artistică și culturală, participă nemijlocit la muncile agricole și acțiunile patriotice.

REDACȚIA: Avem aici reprezentanți a cel puțin trei generații; să le dăm cuvîntul invitîndu-i să ne spună cum s-au integrat în activitate, și cum transmit această tradiție generațiilor care vin; cum se pregătesc — cei care absolvă liceul în acest an școlar — să ducă mai departe această ștafetă?

COSTEL ȘTEFĂNESCU: Cred că acest lucru se vede cel mai bine în legătura care există între elevii liceului nostru și absolvenții săi: absolvenții își desfășoară activitatea — în marea lor majoritate în comuna noastră — încadrați în diferite întreprinderi sau în munca agricolă. Este deci firesc ca elevii liceului făcînd practică în unitățile industriale și agricole din comună să se afle în permanentă legătură cu absolvenții liceului, să învețe din experiența lor, să continue pe acest plan, vechea lor rețea de interrelație de pe vremea cînd erau cu toții elevi în diferite clase ale aceluiași liceu și munceau cu străduință să devină tineri de nădejde pe locurile viitoare de muncă.

ELENA PĂUNESCU: Pornind de la legătura strînsă care există între școală și activitatea productivă, la noi în localitate a existat și există această continuitate între generații, între seriile de promoții care termină cursurile și pășesc în producție. Astfel, între clasele de elevi din cadrul liceului și noi, absolvenții care lucrăm în localitate există o permanentă comunicare, o cooperare în activitatea productivă și, prin aceasta un neîntrerupt schimb de experiență. Ne întîlnim cu regularitate în cadrul ședințelor Comitetului Comunal U.T.C., secretarul Comitetului U.T.C. din liceu este membru al Comitetului Comunal U.T.C., și ne schimbăm impresiile despre acțiunile inițiate de liceu, iar în cazul în care secretarul Comitetului U.T.C. din liceu ne cere sprijinul, noi îl ajutăm în inițierea unor acțiuni care solicită intervenția noastră, a celor din unitățile productive.

ȘTEFAN MOTCĂ: Sau, în mod practic, elevii se întîlnesc cu cei care lucrează în producție, în laboratoare. Cînd facem, de pildă, analizele solului elevul din liceu vede, concret, în ce constă viitoarea sa meserie, unde va putea să lucreze după absolvire. Tinerii absolvenți din seriile mai vechi au fost invitați la toate acțiunile mai importante, la sărbătorirea majoratului și le-au spus cum au făcut ei, la absolvirea liceului și le-au împărtășit din experiența lor; amintesc și despre întîlnirile între generații care se organizează la liceu cu foștii absolvenți care lucrează în producție.

REDACȚIA: Fiecare serie de absolvenți — de regulă — rămîne cu cîte ceva anume înscris în istoria liceului. Cu ce s-a impus de pildă, seria dumneavoastră tovarășă P ă u n e s c u?

ELENA PĂUNESCU: Seria noastră a intrat în producție odată cu înființarea unui Oficiu de Studii Pedologice și Agrochimice. Seria noastră a contribuit la începerea activității acestui oficiu pentru că toți laboranții sînt absolvenți a două serii 1980/1981 și 1981/1982. Am reușit să ne integrăm rapid în muncă și cu rezultate bune. La aceasta a contribuit cunoștințele solide pe care le-am dobîndit, efectiv, aici în laboratoarele liceului. Putem spune că n-a fost necesară o metodologie deosebită, o specializare a noastră, toți eram bine pregătiți, aveam cunoștințe necesare formate deja din cadrul anilor de liceu. Dar, școala a contribuit nu numai la formarea noastră ca buni muncitori, specialiști la locul de muncă, ci și la formarea noastră ca cetățeni conștienți, cu o înaltă concepție materialist — dialectică despre lume și viață, la formarea noastră ca oameni noi, oameni de omenie, în spiritul ordinii și disciplinei. Noi, absolvenții liceului din Scornicești sîntem tot mai conștienți că demnitatea se dobîndește, în primul rînd, prin muncă. A avea o atitudine demnă în muncă înseamnă să contribui acolo unde ești încadrat la crearea unui asemenea climat în care munca să poată să devină pentru toți suprema onoare. De aici, pasiunea cu care ne-am dăruit muncii și generozitatea cu care oferim și altora din experiența proprie. În cazul concret pe care îl discutăm, noi oferim elevilor liceului pe care l-am absolvit, tot sprijinul nostru.

VALENTINA EREMIA: Comitetul U.T.C. din liceu ține o legătură strînsă cu elevii de la Școala cu clasele I—VIII; de altfel și în acest an școlar s-au făcut primiri de elevi din clasa a VIII-a în organizația U.T.C. din cadrul liceului; înmînarea carnetelor U.T.C.s-a făcut în cadrul liceului; sau la Muzeul de istorie al comunei Scornicești.

NICULINA DIACONESCU: Între grădiniță, școală și liceu există o colaborare și nu numai la ieșirea din pionierat și primirea în organizația U.T.C. au avut loc întîlniri între elevii de la liceu și de la Școala cu clasele I—VIII, ci chiar și la depunerea jurămîntului militar au participat o delegație de pionieri. Pionierii participă la dezbaterea unor teme politice și ei știu că după absolvirea clasei a VIII-a își vor continua activitatea politico-ideologică în organizația de tineret.

ȘTEFAN MOTCĂ: De aici, la unitățile de învățămînt din comuna noastră au pornit unele întreceri, concursuri artistice și pe diverse teme, echipajele constituidu-se cu elevii de la liceu, dar și de la Școala cu clasele I—VIII. Astfel, pregătesc în comun un program două

clase, din care una de liceu și una de la Școala cu clasele I—VIII și intră în stilul nostru general de muncă organizarea de activități în comun. Apoi, formația de călușari a liceului cuprinde și elevi din clasele mai mici. Să nu uităm că și călușarii de astăzi au fost și ei „călușarii mici" doar cu cîțiva ani în urmă.

În încheierea acestei discuții fructuoase, în cadrul căreia s-au evidențiat numeroase aspecte ale temei „A trăi și a munci în chip comunist", menționăm că bogata și valoroasa experiență a cadrelor didactice de la Liceul Agroindustrial din comuna Scorniceşti care se constituie ca o tradiție semnificativă a epocii, pe care cu mîndrie o numim „Epoca Nicolae Ceaușescu", a relevat cele două aspecte fundamentale ale educației revoluționare în contextul afirmării spiritului revoluționar în construcția noii societăți.

Pe primul plan, în formarea completă și armonioasă a personalității comuniste și a pregătirii forței de muncă, acest liceu a obținut rezultate din cele mai bune în formarea unui om al muncii, deținător nu numai al cunoștințelor și deprinderilor necesare încadrării rapide și eficiente în activitatea profesională, ci și a deschiderii către continua pregătire profesională, un om al muncii receptiv al noutăților în domeniul său de muncă și promotor al noului în activitatea sa productivă.

În al doilea rînd s-a evidențiat formarea la elevi și tinerii absolvenți ai liceului al profilului moral-spiritual al omului nou care prin pregătirea sa profesională își asimilează și virtuțile fundamentale care configurează atitudinea înaintată față de muncă.

Este, de asemenea, de reținut faptul că pe fondul general al avîntului neîntrerupt al activității economice, industriale și agricole din comuna Scorniceşti, unitățile de învățămînt — și în primul rînd liceul — își perfecționează de la an la an activitatea, își îmbogățesc experiența, își consolidează tradiția. Este de altfel una din trăsăturile de bază care definesc învățămîntul românesc în acești ani de puternică angajare în înfăptuirea sarcinilor stabilite de Congresul al XIII-lea al P.C.R., ale indicațiilor secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, pentru continua înflorire a patriei noastre socialiste.

Prof. dr. ANTON VASILESCU
RODICA GÂRLEANU-COSTEA

*O carte despre tineri, pentru tineri**

O carte, în primul rînd, despre tînăra generație și pentru tînăra generație. O carte ce aduce în focul dezbaterii problemele grave cu care este în prezent confruntată omenirea pe plan economic. O carte care plasează în contextul acestei complexe problematici tineretul. Astfel s-ar putea defini lucrarea cunoscuților publiciști Ioan Bari și Ilie Șerbănescu apărută recent în Editura Politică sub titlul *Criza economică mondială și problemele tineretului.*

Scrisă în perspectiva Anului Internațional al Tineretului, cartea urmărește să dimensioneze, pe fondul stării prezente a relațiilor internaționale, a tendințelor și proceselor noi ce domină scena mondială, complexa și virulența problematică a crizei economice și să proiecteze gravele implicații ale acesteia prin prisma intereselor, aspirațiilor și luptei tinerei generații.

Dar autorii nu se opresc la stadiul de informare, ei întreprind o fină și rafinată investigație a resorturilor intime ale mecanismelor economice, evidențiind plastic și convingător modul specific în care criza economică afectează tineretul din diferite țări ale lumii. Despre condiția tinerilor în lumea capitalului autorii afirmă: „refuzați după îndelungi așteptări la oficiile de plasare, numeroși tineri eșuează în mizeria toxicomaniei, delincvenței sau criminalității, ori cad sub influența sectelor și mișcărilor neonaziste care exploatează *dezorientarea lor*", iar tinerii imigranți, „străini în țară străină", ajung în situația dramatică de „străini în propria țară".

Cauzele acestei situații își au, în opinia autorilor, sorgintea în două fenomene grave și strîns legate între ele: cursa înarmărilor și subdezvoltarea.

Un exemplu: la două minute moare de foame un copil; în același timp, *pentru înarmări* se cheltuiesc circa 46 de miliarde de dolari. Dacă numai cinci zile cursa înarmărilor ar înceta, cu banii economisiți acest cumplit flagel ar putea fi eradicat. Alt exemplu: un avion de luptă și bombardament costă cît 16 spitale moderne; un sfert din producția globului nu dispune de asistență medicală corespunzătoare.

Acesta este tabloul ce potențează situația *tineretului-victimă.* O altă fațetă a tineretului este aceea de *viguroasă forță a progresului contemporan.* Imaginea acestei fațete este înfățișată în lucrare, în spiritul concepției originale, revoluționare a partidului nostru, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Situația, acțiunile și aspirațiile *tinerei generații, rolul* său activ în făurirea unei lumi mai drepte și mai bune pe planeta noastră își găsesc o ampă și temeinică tratare, din diverse unghiuri de vedere. În acest context se înscriu și abordările referitoare la rolul tineretului în depășirea crizei economice mondiale și în rezolvarea gravelor probleme mondiale cu care se confruntă lumea contemporană și, în special, contribuția ce revine Anului Internațional al Tineretului la stimularea și antrenarea uriașului potențial de înnoiri pe care îl constituie această categorie socială.

Gîndirea novatoare, revoluționară a tovarășului Nicolae Ceaușescu și-a găsit o strălucită expresie și în demersul românesc în direcția asigurării unui viitor pașnic al „generației de mîine", care s-a materializat în numeroase inițiative și propuneri ce alcătuiesc, așa cum se subliniază în paginile cărții, „un adevărat, realist și concret *program de acțiune*", *destinat* să ducă la soluționarea, în interesul tuturor, a marilor probleme economice ale contemporaneității.

Criza economică și problemele tineretului este o carte de stringentă actualitate, o carte serioasă, profundă, o carte scrisă frumos, cu talent, o carte care îndreptățește aprecierea de „eveniment editorial".

Dr. ION CLOȘCĂ

*Ioan Bari, Ilie Șerbănescu, *Criza economică mondială și problemele tineretului*, Editura Politică, București, 1985

Măsuri eficiente de integrare a învățământului cu cercetarea și producția agricolă

Prof. ANDREI IOAN
Liceul Agroindustrial Geoagiu, Județul Hunedoara,

ÎNVĂȚĂMÎNTUL AGRICOL DIN GEOAGIU datează din anul 1891, cînd a fost înființată o Școală inferioară de agricultură, cu scopul de a forma cadre agricole cu o pregătire inferioară. Dacă la începuturile școlii numărul mediu anual de elevi se ridica la circa 50, iar al absolvenților nu depășea 15, astăzi liceul numără aproximativ 1. 000 de elevi și 200 de absolvenți, pregătiți în meseriile de horticultor-mecanizator, zootehnist-mecanizator și veterinar.

Liceul dispune de o bază materială bună: o fermă școlară-didactică și de producție-structurată nevoilor de pregătire a elevilor în meseriile amintite, precum și necesităților aprovizionării cantinei și fermei zootehnice, compusă dintr-o fermă horticolă (27 ha) formată din plantații de pomi și vie, pepinieră, colecție ampelografică, sere și solarii, cîmp legumicol, fitotehnic și floricol și o fermă zootehnică ce se compune din 24 bovine mari, 200 oi, 100 porci, 30 iepuri și 6 familii de albine.

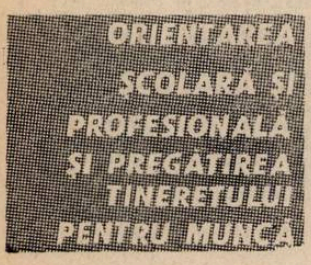
Instruirea teoretică se realizează în: 4 cabinete și laboratoare, pentru disciplinele de specialitate și 13 laboratoare și cabinete pentru disciplinele de bază, toate fiind dotate cu aparatura necesară, truse pentru fiecare disciplină de învățămînt, retroproiectoare, epidiascoape, aspectomate, televizoare etc. Amenajarea și dotarea cabinetelor și laboratoarelor s-a făcut îndeosebi prin autodotare în vederea asigurării unei funcționalități depline a acestora.

Pe lîngă ferma școlară, cabinete și laboratoare, liceul mai dispune și de un parc de mașini și tractoare (8 tractoare, pluguri, mașini de frezat, semănat, plantat, împrăștiat îngrășăminte, cultivatoare etc) ce stau la dispoziția elevilor în vederea pregătirii examenului de conducere a tractorului și a instruirii practice la mecanizarea agriculturii.

Zona Geoagiu fiind o zonă dezvoltată puternic din punct de vedere pomicol a impus pregătirea în cadrul liceului a elevilor, îndeosebi în meseria de horticultor-mecanizator. Acest lucru a fost imprimat și de existența Stațiunii de Cercetare și Producție Pomicolă din localitate, care patronează liceul încă de la înființarea acesteia.

Beneficiind de vecinătatea unei asemenea importante instituții de cercetare, conducerea liceului s-a orientat spre realizarea în permanență a unei fructuoase colaborări în vederea stimulării la elevi a interesului pentru meseria aleasă, a cunoașterii celor mai noi și moderne tehnologii din domeniul pomiculturii, a cunoașterii noilor soiuri create în această instituție.

Colaborarea dintre liceu și Stațiunea de Cercetare și Producție Pomicolă (S.C.P.P.) se realizează pe mai multe direcții.



1. Disciplinele de specialitate la meseria de *horticultor-mecanizator* sînt predate de către inginerii cercetători din cadrul Stațiunii. Pe lîngă pregătirea de specialitate a acestora s-a manifestat și o profundă pregătire pedagogică (autori sau coautori de manuale de specialitate, referate și lucrări metodico-științifice etc.).

Aportul deosebit al profesorului-inginer se manifestă îndeosebi prin predarea unor teme cu un bogat conținut științific, bazat pe realizări practice. Întotdeauna la lecții, pe lîngă datele din manual, sînt amintite și realizările din stațiune. De exemplu, atunci cînd se predă și învață despre nuc, pe lîngă soiurile amintite în manual, sînt prezentate și cele 6 soiuri create de către S.C.P.P.: „Sibișel precoce". „Sibișel-44", „Geoagiu-65", „Germisara", „Orăștie", „Sarmis", soiuri care la concursurile naționale de fructe din anii 1983 și 1984 au obținut 7 medalii de aur. Nu este uitat la predarea părului soiul „Untoasă de Geoagiu", creat tot la această stațiune.

Pe lîngă tehnologiile de cultură, descrise în manuale, sînt prezentate și tehnologii deosebite, realizate în cadrul stațiunii („Obținerea de portaltoi generativ cu o mare adaptabilitate la condițiile concrete de sol și cu o vigoare de creștere redusă", „Realizarea unei mai mari uniformități a materialului altoit la prun și reducerea eșalonării maturării fructelor" etc.).

Prezența inginerului la ora de curs duce la eliminarea caracterului descriptiv al temelor care nu conduc la formarea gîndirii tehnice a elevilor, punîndu-se un accent deosebit pe *procesul tehnologic și consecințele lui*, scoțînd în evidență conținutul tehnic valoros. Noi ne-am preocupat să transpunem în viață indicațiile tovarășului Nicolae Ceaușescu care subliniază că în școală: esențialul va consta în efortul de îmbunătățire a conținutului învățămîntului, de ridicare a nivelului său științific, tehnic și de legare tot mai strînsă de producție și de viață".

2. Întrucît toți maiștrii instructori din liceu provin din cadrul tehnicienilor de la S.C.P.P. pregătirea elevilor este legată direct de producție.

„Realizarea acestei integrări — arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — presupune realizarea prezenței nemijlocite a specialiștilor din producție în învățămînt și totodată a cadrelor din învățămînt în producție."

Prin poziția și sarcinile sale, maistrul instructor este un specialist, competent în meserie, capabil să fundamenteze științific metodele de desfășurare a instruirii practice, care să-i facă pe elevi să-și dea seama că lucrarea executată de ei reprezintă o soluție optimă. Prezența maistrului instructor pe loturile experimentale în perioada de practică în care se aplică tehnologiile învățate constituie de fapt o prelungire firească și eficientă a activității de la clasă.

3. Practica de producție a elevilor de la meseria horticultor-mecanizator în cea mai mare parte se realizează pe loturile experimentale ale Stațiunii de cercetări, precum și pe loturile din ferma proprie a liceului.

Elevii participă atît la lucrări curente cît și la lucrări de specialitate. Astfel, ei au contribuit la realizarea „Selecției clonale la nuc", la lucrări de polenizare și de foliere în plantația de nuc, la ridicarea de probe de sol și pregătirea lor pentru analiză în vederea determinării dinamicii solului, la corectarea benzilor înierbate prin prașile laterale, sau au executat măsurători privind gradul de acoperire a solului, măsurători asupra eroziunii solului etc.

Trecerea practicii productive din cabinete și laboratoare pe loturile experimentale și de producție ale stațiunii este în beneficiul ambelor instituții — liceu și S.C.P.P. — realizîndu-se în același timp și o îmbinare organică a triadei învățămînt -cercetare-producție.

Instruirea elevilor pe loturile experimentale oferă, mai mult decît în oricare loc, posibilitatea formării unor priceperi, deprinderi, a unor aptitudini generale suficient de flexibile, care să le permită adaptarea elastică și creatoare la dinamica activității profesionale contemporane, devenind viitorii specialiști din agricultură, necesari noii calități în actuala revoluție agrară.

4. Învățămîntul din țara noastră dă elevului nu numai un bagaj de cunoștințe teoretice dar, îl pregătește și pentru muncă și viață, *pentru profesia lui viitoare*. Din acest motiv, se păstrează în mod permanent un *echilibru între învățămînt -cercetare-producție, imperativ al actualei etape de dezvoltare a țării.*

Aceasta constă în antrenarea în proporție de masă atît a elevilor, cît și a cadrelor didactice, în activitatea de cercetare. Realizarea interdependenței dintre învățămînt și cercetare se realizează și în cadrul cercurilor tehnico-aplicative. Aici elevul are posibilitatea să acumuleze un volum mai mare de cunoștințe teoretice, să îmbine aceste cunoștințe cu o anumită specializare, să asigure o corelație între cunoștințele primite la diverse obiecte de învățămînt.

Cercetarea științifică contribuie, în mare măsură, la formarea personalității viitorului absolvent, atît pe linia procesului *instructiv, asigurînd formarea specialistului* de un anumit nivel, cerut de revoluția tehnico-științifică, cît și pe linia procesului educativ, asigurînd pregătirea acestuia în spiritul gîndirii creatoare, al preocupării permanente pentru nou.

La nivelul liceului nostru se realizează o relație strînsă între elevi, profesori și inginerii cercetători. În acest fel, inițiativa și

elanul elevului sînt completate de erudiția și gîndirea teoretică a cadrului didactic și de posibilitatea aplicării în practică de către inginer. Pornind de la acest deziderat, majoritatea cercurilor tehnico-aplicative din cadrul liceului au un caracter interdisciplinar: „Agrochimie", „Biochimia aplicată", „Matematica și agricultura", „Hidrochimie" etc. Tematica acestor cercuri am desprins-o din planul de cercetare al stațiunii. Dintre temele realizate amintim: „Biotipuri noi de nuc cu perspective de promovare în producție", „Crearea prin hibridări sexuate a unor soiuri de nuc cu rezistență sporită la boli și potențial productiv superior", „Analiza solului în vederea determinării necesarului de amendamente pentru cultura mărului", „Analiza apelor freatice și a rîului Geoagiu, în scopul folosirii lor la irigație", „Studiul comparativ al culturii tomatelor în cîmp deschis și în solar", „Model matematic pentru interacțiunea dintr-un biosistem" etc.

Elevii participă direct la efectuarea lucrărilor pe solurile experimentale ale stațiunii, culeg datele necesare, realizează experiențele în laboratoare, apoi cu ajutorul cadrelor didactice și a inginerilor ei, sînt învățați să prelucreze statistic și să interpreteze rezultatele obținute.

Finalitatea acestor cercetări se regăsește în referatele susținute de către elevi în cadrul diverselor sesiuni de referate și comunicări științifice. Înalta ținută științifică a acestora s-a materializat prin numeroasele premii obținute la fazele județene, unele dintre ele fiind prezentate la faze naționale, iar altele sînt cuprinse în diverse publicații.

5. Lucrarea de diplomă executată în vederea susținerii examenului de bacalaureat reprezintă de fapt prima lucrare proiectată și realizată relativ independent de elev, cu un caracter mai complex, lucrare în care se exprimă nivelul și calitatea pregătirii absolventului.

Tematica lucrărilor de diplomă este orientată către problemele de bază ale viitoarei profesii pe care o va practica viitorul absolvent — *horticultura*. Temele alese de elevi fac parte din planul de perspectivă al liceului, fie din planul de cercetare al stațiunii. Dintre acestea citãm: „Tăieri de formare la măr", „Înființarea unei școli de viță de vie", „Înființarea culturii căpșunului", „Tehnologia culturii coacăzului", „Înființarea culturii afinului" etc. „Garduri fructifere din pomi cu vigoare redusă fără sistem de susținere", „Utilizarea cu randament maxim a energiei solare în condițiile diferitelor forme de coroană", „Metode eficiente de pregătire a solului în vederea reducerii consumului de carburanți" etc. teme care și-au găsit aplicabilitate practică.

Elaborarea lucrărilor de diplomă cu caracter experimental înarmează elevii cu metodologia științifică de documentare, de aplicare în practică a ceea ce au învățat teoretic. Aceste lucrări cu aplicativitate practică au o mare valoare formativă, de integrare reală, de trecere a elevilor în sfera muncii prospective și productiv creatoare.

Realizarea sarcinilor de mare răspundere din următorii ani, dezvoltarea economico-socială a țării, cer o activitate susținută învățămîntului și cercetării științifice. În vederea soluționării problemelor tehnice și tehnologice ce se pun în fața economiei naționale, a perfecționării tehnologiilor, reducerii consumurilor, ridicării nivelului tehnic și calitativ al produselor, trebuie să aplicăm cu fermitate hotărîrile partidului de realizare a unei strînse unități între cercetare, învățămînt și producție.

Comisia județeană de orientare școlară și profesională, în sprijinirea sarcinii de realizare a necesarului forței de muncă

Prof. MIHAI MATEI
Inspector general școlar, Inspectoratul școlar județean Botoșani

REALIZAREA CONSTANTĂ a planului de școlarizare pe forme de învățămînt, profiluri și meserii, la nivelul județului Botoșani, a avut permanent în vedere tendința actuală de mobilitate a profesiunilor, precum și cerințelor moderne noi, privind însușirea meseriei în raport cu programele și sarcinile de dezvoltare a economiei locale și ale celei naționale. De aceea activitatea de orientare școlară și profesională, integrată organic procesului de instruire și educație din școală, a condus mereu mai bine la atingerea unor obiective specifice, cum ar fi, dezvoltarea unei motivații social-morale față de muncă, depistarea și stimularea intereselor și aptitudinilor elevilor, cunoașterea mai bună a lor, a lumii profesiunilor și nu în ultimă instanță, integrarea socio-profesională a acestora.

În vederea sprijinirii diriginților, a cadrelor didactice, pe baza indicațiilor primite din partea Ministerului Educației și Învățămîntului, în județul Botoșani s-a acționat, de către Comisia județeană și comisiile din unități, în primul rînd, în direcția valorificării plenare de către toate cadrele didactice, a întregului conținut al lecțiilor în activitatea de orientare școlară și profesională. De altfel, Comisia județeană de orientare școlară și profesională, în prima ședință de lucru de la începutul fiecărui an, dezbate responsabil și aprobă, planul cadru de muncă privind desfășurarea tuturor activităților de orientare școlară și profesională, pe anul în curs și stabilește măsuri corespunzătoare pentru îmbunătățirea muncii față de rezultatele anului anterior. După cum se știe, la nivelul fiecărei unități de învățămînt funcționează comisii de orientare școlară și profesională, avînd și ele planuri de muncă concrete, obiective specifice cerințelor pregătirii forței de muncă din zonă. Planurile de activitate ale acestor comisii sînt înaintate operativ Inspectoratului Școlar, Comisiei județene de orientare școlară, existînd în acest fel posibilitatea de a se controla și îndruma mereu activitatea acestor organisme, să se intervină pentru a se realiza mai bine strategiile și obiectivele puse clar de conducerea județului în fața școlii botoșănene.

În județul Botoșani, funcționează, de mai mulți ani, cu rezultate bune „Laboratorul de orientare școlară și profesională" ce asigură și dă permanență și dinamică, acestei complexe și profunde activități. Laboratorul lucrează în mod permanent, cu un larg colectiv obștesc, format din specialiști: învățători, profesori, ingineri, reprezentanți ai D.P.M.O.S., ai Direcției sanitare etc., fiecare cu sarcini specifice și precise privind această activitate. Laboratorul are legături cu toate liceele, cu școlile de 10 ani, cu gimnaziile, cu unitățile economice din județ și din țară, diriginții realizînd prin acest laborator acel flux informațional între ceea ce solicită elevii, familia și ceea ce se poate și trebuie realizat în mod obiectiv pe linia orientării școlare și profesionale.

Pe baza experienței pozitive dobîndite în anii precedenți și a realizării unor cercetări, întreprinse de profesorii diriginți și alte cadre s-au desprins unele valoroase concluzii care au fost generalizate în toate unitățile de învățămînt din județ, asigurîndu-se astfel realizarea integrală a planului de școlarizare, la toate profilele și la toți indicatorii și, în același timp, s-a făcut îndrumarea metodologică corespunzătoare a tuturor profesorilor diriginți, în special a tinerilor absolvenți ce primeau și această sarcină. Evaluînd mereu contribuția tuturor obiectelor de învățămînt, la orientarea școlară și profesională a elevilor, am reușit să realizăm mai bine concordanța necesară *între succesul la învățătură*, ca expresie a potențialului intelectual valorificat și aspirațiile elevilor, armonizînd astfel opțiunea profesională a acestora cu posibilitățile lor reale de autorealizare în domeniul respectiv. Semnificativ în acest sens, pentru noi, este rezultatul unei cercetări întreprinse sub conducerea Comisiei județene de orientare școlară, la Liceul Agroindustrial din Botoșani, în anii școlari 1980—1984 privind motivația opțiunii profesionale a elevilor, înscriși în treapta I la această unitate*. Cu acest prilej *au fost evidențiate aspecte deosebit de interesante, printre care* faptul că:

a) Majoritatea elevilor chestionați, adică 85%, au optat pentru înscrierea la acest liceu avînd motivații formate, consolidate, în școala generală și, *numai 15% dintre* aceștia declară că „nu sînt satisfăcuți de opțiunea făcută". Aceasta înseamnă deci că, „orientarea școlară realizată în jurul vîrstei de 15 ani nu trebuie niciodată considerată ca fiind definitivă"[1]. Așa cum spun în general specialiștii: „erori sînt și vor fi posibile întotdeauna; dar imediat ce sînt descoperite, trebuie să poată fi reparate în orice moment al școlarității ulterioare"[2].

b) La nivelul părinților îndeosebi, dar și al unor elevi s-au identificat anumite mentalități, prejudecăți, clișee deformatoare asupra diferitelor profesiuni și a statutului lor social. Astfel, s-a constatat o anumită rezistență a unor părinți și elevi față de unele profesiuni mai puțin comode, cum ar fi cele din domeniul construcțiilor, agricol și nu numai acestea. În felul acesta noi ne-am explicat de ce la unele licee din județ, cum sînt cele de pedagogie, sanitar, economic, la probele de verificare a cunoștințelor s-au prezentat un număr destul de mare de candidați față de numărul locurilor aprobate anual prin planul de școlarizare în comparație cu Liceul de Construcții și Liceul Agroindustrial Botoșani etc.

Acest lucru se explică mai ales, prin lipsa de înțelegere corectă, realistă, a exigențelor și cerințelor specifice a profesiunii respective, unii părinți apreciind profesiunea numai după comoditatea ei și a avantajului material (sau după statutul socio-economic al ei). De aceea, în județul nostru comisia județeană și de diriginți desfășoară o acțiune

---

* Ing. Gh. Severincu, *Lucrare pentru gradul I*, manuscris, 1980.

[1] D. Stoica și M. Stoica, *Psihopedagogie școlară*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1982, p. 182.

[2] Thomas Jean, *Marile probleme ale educației în lume*, E.D.P., București, 1977, p. 42.

tot mai complexă pe cele două planuri: *elev — părinte.*

În primul rînd, *s-a desfășurat o amplă și susținută activitate de informare corectă, veridică, a părinților și a elevilor, cu privire la profesiunile necesare județului și economiei naționale, în etapa actuală* — lucru realizat împreună cu D.P.M.O.S., Organizația Pionierilor și U.T.C, asigurîndu-se, ca urmare a acestei acțiuni, formarea, an de an, unui însemnat număr de muncitori calificați, în special în domeniul agriculturii. Numai în luna februarie a acestui an, agricultura județului a integrat în producție 102 mecanici agricoli, iar 891 sudori, strungari, operatori în prelucrarea polimerilor, absolvenți ai școlilor profesionale, au primit repartiții în diferite unități economice cum ar fi IMUG-Dorohoi, Trustul de Construcții, Intreprinderea de Articole Tehnice din Cauciuc Botoșani, șantierele navale din Mangalia și Constanța.

Revenind la cercetarea amintită și evidențiind că, mai sînt și alte studii asemănătoare, pe această temă, desfășurate între anii 1975—1984 în școlile nr. 6 și 7 Botoșani, Răchiți, Vorona, Dersca, Liceul Pedagogic Botoșani, menționăm că a rezultat clar faptul că unii diriginți, profesori, nu reușesc să cunoască temeinic, profund, aptitudinile tuturor elevilor și cerințele unor profesiuni spre care ei aspiră, cu toate că este bine știut că în activitatea de orientare școlară și profesională, buna cunoaștere a elevului și lumea profesiunilor sînt factorii determinanți.

Sfatul de orientare școlară și profesională, pe care l-a dat și îl dă școala noastră botoșăneană, a reprezentat și reprezintă mereu o confruntare între ceea ce tînărul este și ceea ce dorește să fie prin profesiune. Cunoașterea a devenit tot mai eficientă deoarece tînărul, elevul, și-au însușit-o, au interiorizat-o, și au transformat-o treptat în convingere proprie, devenind astfel motivație a deciziei opțiunii profesionale. Cunoașterea, astfel, a devenit autocunoaștere, înscriind mereu dialogul dintre elev și profesor în sfera unui anumit stil nou de relații. Am avut și noi cazuri cînd un profesor mai rigid, în atitudinile sale față de elevi, nu a putut realiza o cunoaștere profundă a acestora. Aceștia la rîndul lor, au uitat sau n-au înțeles că relația cunoaștere și autocunoaștere presupune colaborare din partea tuturor factorilor implicați în acest important act. Așa cum se știe „lipsa de competență și de simț pedagogic al educatorului" poate să aibă consecințe negative ca, de exemplu, descurajarea, pierderea încrederii în forțele proprii sau invers, o supraapreciere a capacităților și calităților proprii. Toate acestea duc la o autocunoaștere falsă, demobilizatoare.

În al doilea rînd, Comisia județeană de orientare școlară și profesională a urmărit prin comisiile din școli și licee să formeze prin mijloace cît mai adecvate și diverse, la elevi și părinți, o atitudine responsabilă, în vederea realizării acordului între dorințele personale și necesitățile sociale la un moment dat. În acest sens am considerat și noi că „tînărul trebuie să fie conștient de faptul că alegerea profesiunii constituie o problemă pe care este necesar să o rezolve cu forțe proprii, bineînțeles ținînd cont de sfatul școlii și al familiei, dar știind că întreaga responsabilitate a deciziei îi revine lui și nu celorlalți"[4].

Pentru a realiza obiectivitatea cunoașterii am acționat în sensul asigurării și de instrumente adecvate de lucru: fișe, teste, monografii profesionale, articole la presa locală, chestionare, popularizarea experienței dobîndite în alte județe etc. Aceste instrumente de lucru au fost valoroase nu prin ele însele, ci mai ales prin competența și măiestria celor care le-au aplicat și le-au interpretat. În cadrul laboratorului nostru de orientare școlară și profesională există astfel de instrumente de lucru la dispoziția diriginților, dar insuficiente. Este necesară și vom realiza, în perioada ce urmează, o metodologie de lucru unitară, centralizată, care să valideze testele aplicate, fișe psihopedagogice etc.

Pînă acum, prin Casa Personalului Didactic a fost elaborat un „Caiet de îndrumare metodică" care a reunit experiența pozitivă a cadrelor didactice și a profesorilor diriginți din județ în direcția cunoașterii cît mai complete a personalității elevului cît și pentru întocmirea și folosirea „Caietului dirigintelui".

La Școala Nr .6 din municipiul Botoșani și Școala din Răchiți este folosit un model experimental de evidență a activităților învățătorului și a profesorului diriginte în care este inclusă și o fișă psihopedagogică. În județul Botoșani, de mai multă vreme, au fost folosite în școli diferite tipuri de fișe psihopedagogice care pe lîngă valoarea lor didactică, au inconvenientul de a fi insuficiente pentru întreaga populație școlară și greu de utilizat în condițiile în care solicită un număr mare de informații ce nu pot fi întotdeauna obiective.

În acest sens considerăm și noi necesar o fișă școlară simplă „care să însumeze întreaga

[3] A. Chircev, D. Salade, *Îndrumător pentru cadrele didactice*, M.E.Î. p. 44/1976.

[4] D. Ozunu și E. Pop, *Educație și profesiune*, Editura Politică, 1979, p. 66

nformație relevantă despre elev și să contureze o imagine autentică despre interesele și capacitățile sale, despre perspectivele de dezvoltare"[5].

În cadrul comisiilor metodice și a pregătirilor trimestriale și anuale cu profesorii diriginți au fost prezentate și dezbătute teme referitoare la modalități de cunoaștere a personalității elevului, metodologia organizării și realizării lecțiilor de orientare școlară și profesională, a vizitelor în întreprinderi, șantiere, ferme, forme și metode de lucru cu familia etc.

S-au difuzat în toate cele aproape 450 școli din județ indicații și îndrumări metodice privind activitatea de orientare școlară și profesională, bibliografii selective, proiecte de tehnologie didactică și rețeaua tuturor școlilor de 10 ani, a liceelor și școlilor profesionale etc. Frecvent, în paginile ziarului local „Clopotul" au fost și sînt prezentate liceele din județ cu meseriile și profilele în care sînt pregătiți absolvenții gimnaziilor, se dau consultații pe teme de orientare școlară și profesională, se dau adrese ale unor unități școlare din alte județe, ce califică muncitori în alte meserii decît cele ce nu figurează în peisajul industrial al județului nostru. La fiecare școală din județ sînt realizate și înnoite continuu „Puncte de orientare școlară și profesională" sau „Colțuri ale absolvenților" prin care elevii sînt la zi informați în legătură cu noutățile apărute în rețeaua școlară și profesională existentă în județ, introducerea și apariția diferitelor profile și meserii, accent punîndu-se pe meseriile prioritare pentru economia națională — minerit, metalurgie, agricultură — evoluția unor profesiuni, condițiile asigurate pentru pregătirea elevilor, pentru a munci și a-și însuși profesiunea, monografii profesionale, calendarul acțiunilor trimestriale pe care le organizează școala, cum sînt acțiunile politico-educative de masă, privind cunoașterea dezvoltării social-economice a județului, întîlnirile și dezbaterile cu muncitorii fruntași, conducători de întreprinderi, tineri absolvenți, concursuri realizate trimestrial, de orientare școlară și profesională etc.

Lectoratele cu părinții au dezbătut și dezbat teme legate de alegerea profesiunii, perspectivele de dezvoltare social-economică a județului, rețeaua școlară și profesională, necesitățile asigurării cu cadre a economiei. De asemenea, de mai mulți ani, la nivelul întregului județ sînt centralizate opțiunile școlare și profesionale ale elevilor din clasa a VIII-a, datele sînt prelucrate în Laboratorul de Orientare Școlară, iar concluziile sînt prezentate în ședințele organizate cu directorii de școli și responsabilii comisiilor de orientare, luîndu-se măsuri imediate pentru reorientarea unor tineri. Efectul unor asemenea preocupări este faptul că planul de școlarizare pe fiecare unitate școlară, atît la treapta I cît și a II-a, a fost realizat, an de an, și la unele profile depășit, iar numărul elevilor, care trebuie reorientați, după susținerea problemelor de verificare, este tot mai mic.

În județul Botoșani, s-a acționat, deci, astfel, încît activitatea de orientare școlară și profesională, departe de a fi considerată ca un simplu proces pedagogic, este o amplă acțiune socială, de natură să asigure afirmarea tot mai plenară a individului, să ducă în final la utilizarea rațională a forței de muncă, să promoveze valorile reale și să faciliteze ritmul progresului social și economic. În perspectiva desfășurării continue a acestei activități avem mereu în vedere acum, aspectul fundamental, stabilit de Congresul al XIII-lea al P.C.R., legat de caracterul intensiv al dezvoltării industriei și agriculturii din patria noastră, care în mod necesar presupune redistribuirea unei părți din forța de muncă excedentară și în județul nostru — către alte sectoare prioritare ale economiei naționale. Analizînd împreună cu D.P.M.O.S. balanța necesarului forței de muncă, a județului Botoșani, a rezultat că în anul 1985 pentru unitățile economice din județul nostru, pentru industria mică, prestările de servicii etc., sînt necesari 1 800 muncitori calificați, din care 576 femei. Dintre aceștia 274 vor fi absolvenți ai treptei I, 385 ai treptei a II-a, 901 absolvenți ai școlilor profesionale, iar 201 se asigură din alte surse.

Prin urmare în această situație este necesar să se realizeze operativ, ferm, de către toți diriginții, o atentă și complexă activitate de reorientare profesională a elevilor către acele unități și sectoare care datorită dezvoltării mai rapide au nevoie de forță de muncă.

Marea majoritate a absolvenților liceelor agroindustriale lucrează în județul Botoșani în unități specializate ale I.A.S., S.M.A., A.E.I., și C.A.P. iar cei ai liceelor industriale în unitățile economice, șantiere, combinate din județ și din țară. Aceasta înseamnă că, opțiunea profesională temeinic pregătită în școală a determinat integrarea profesională a acestor absolvenți în condiții optime, iar finalitatea actului educativ este evidentă.

[5] I. Radu, *Fișa școlară*, în *Îndrumător pentru cadrele didactice*, E.D.P., București, 1976, p. 33.

Copiii și tinerii din comuna Piatra se pregătesc temeinic pentru a deveni agricultori pricepuți

SILVIA DIMA

OBIECTIVUL DE BAZĂ al școlii sătești este pregătirea viitorilor lucrători ai ogoarelor, în concordanță cu experiențele noii revoluții agrare. Îndeplinirea acestui obiectiv a fost indicat la Congresul al XIII-lea, de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Pornind de la această sarcină se ajunge la necesitatea pregătirii științifice și practice a elevilor într-o asemenea măsură, încît la viitoarele locuri de muncă din agricultură, ei să participe și să contribuie activ la înfăptuirea obiectivelor noii revoluții agrare. Sporirea calității și eficienței pregătirii viitorilor lucrători agricoli duce la o nouă concepție despre muncă și viață, despre rolul țărănimii în realizarea noii revoluții agrare.

Pregătirea pentru muncă și învățătură începe de la cea mai fragedă vîrstă, din grădiniță, atunci cînd copiii, jucîndu-se, învață să muncească, deși — la acea vîrstă — jocul constituie activitatea dominantă a preocupărilor lor. Mai tîrziu, în clasele primare și gimnaziale, munca începe să capete noi valențe educative. Elevii clasei I-IV trec de la activitățile cu caracter de muncă desfășurate pe brazda de lîngă școală, pe lotul școlar, apoi în clasele gimnaziale la practica productivă pe lotul școlar, cu suprafețe de cîteva hectare, ca în final, la liceu, să lucreze în ferma didactică și în producție. Această modalitate de pregătire pentru muncă, pentru producție a tinerei generații are și unitate și continuitate. Elevii sînt astfel pregătiți să fie utili societății, încît încadrați la locurile de muncă din agricultură, aceștia să participe și să contribuie activ la înfăptuirea obiectivelor noii revoluții agrare.

Printr-o asemenea pregătire pentru muncă și viață, trec și copiii din comuna Piatra, județul Teleorman, așezare rurală în cîmpia Burnasului, aflați în apropierea rîului Călmățui.

Jucîndu-se, copiii învață să muncească

Iată-i la grădiniță! Unul lîngă altul sau unul cu altul, iar mai tîrziu în grup, preșcolarii meșteresc; „repară" roata furgonetei care transportă laptele la Alimentara, „repară" piciorul de la masa păpușii, care s-a rupt tocmai cînd ...o așezau la masă, iar fetițele au terminat de cusut cearceaful pentru patul care abia o așteaptă pe păpușa Grațiela. Acest joc, care are un bogat conținut educativ, le trezește copiilor dragostea pentru activitatea practică, pentru muncă.

Dacă la început ei reușesc să repare obiecte și jucării stricate, imitînd anumite operații ale activității practice, văzute de ei cu ocazia vizitelor în unitățile cooperației sau în industrie, mai tîrziu în grupa mijlocie și mare sînt introduși pe nesimțite în rolul jocului organizat de ei sau condus de educatoare „De-a grădinarii", „De-a gospodarii", „De-a țăranii". Pun suflet și intră în rol ca și cînd de mult ei au fost grădinari, țărani — ocupîndu-se cu de toate etc. Așadar, ei încep un joc și de altfel învață să muncească, jucîndu-se. Așa se face că ei sapă folosind uneltele necesare (pe măsura lor), fărămițează pămîntul, udă fiecare plantă pusă în brazdă de ei, din răsadul pregătit din timp și îngrijit cu atenție.

Într-un astfel de joc și muncă i-am găsit pe copiii preșcolari de la Grădinița Nr. 1 din comuna Piatra, împreună cu cele două inimoase educatoare Floarea Popescu — directoarea grădiniței care lucrează cu grupă combinată și Maria Avram de la grupa mică.

Preșcolarii acestei grădinițe au început activitatea la fel ca și prietenii lor mai mari — elevii de la Școala Nr. 1 cu clasele I-VIII, de care nu-i desparte nici un gard cu poartă ferecată cu lacăte...

Am stat de vorbă cu cîțiva preșcolari, acești mici lucrători harnici, nevoie mare, nici nu vroiau să se desprindă de activitatea. lor, nu de altceva, dar fiind repartizați pe grupuri, le-o luau ceilalți înainte. Dar le-au făcut plăcerea să răspundă „interviului" luat.

La întrebările puse, răspunsurile nu s-au lăsat așteptate. Pe nerăsuflate au început să-mi spună toate etapele prin care trec plantele de la semănat pînă la recoltat, cu multe amănunte cum se obțin răsadurile ca să fie rodul bogat; s-au referit apoi la modul cum se pregătește pămîntul pentru semănat și... dacă aș fi stat o zi întreagă cu ei, preșcolarii mi-ar fi reprodus toate cunoștințele însușite — în cei 2—3 ani de

grădiniță — la capitolul Cunoștințe despre natură și om.

N-am simțit nici un pic de emoție în comportarea copiilor, chiar am rămas plăcut impresionată de cunoștințele acumulate de ei și de temeinicia lor. Mai de grabă emoționate erau cele două educatoare care așteptau cu nerăbdare răspunsurile copiilor și mai ales sfîrșitul „interviului".

Am constatat că preșcolarii acestei grădinițe, ca și a altora din satele patriei, sînt dornici de muncă, le place să se joace de-a munca, dar să și muncească jucîndu-se.

De altfel, educatoarele Floarea Popescu și Maria Avram doresc ca viitorii lor elevi să fie printre fruntașii la învățătură și muncă din școală și se străduiesc ca preșcolarii să fie bine pregătiți.

Școala — pepinieră de viitori agricultori

Școala Nr. 1 cu clasele I-VIII, condusă de prof. Petre Sfetu — de la intrare îți face impresia că aici sînt buni și pricepuți gospodari; au folosit cel mai mic petec de pămînt. Alături de crini, bujori și crăițe, în rînduri frumos orînduite, străjuiesc brazii. Imediat, după colțul clădirii, colectivul didactic al școlii a amenajat două solarii pentru răsaduri de roșii, ardei, varză. Aici l-am găsit în activitate pe profesorul de biologie-agricultură Marin Radu, care lucra împreună cu elevii clasei a VII-a A la pregătirea pămîntului pentru alte răsaduri de toamnă și la decopertarea celuilalt solar.

„Elevilor le place să muncească în aer liber, ne spune profesorul, de altfel, aici lîngă școală, i-au primele lecții de educație prin muncă și pentru muncă (se referea la munca agricolă, fiindcă școala este bine dotată și cu ateliere și laboratoare), dar viitorul agricultor așa învață să muncească, direct pe tarla, și apoi la alte școli care sînt create pentru viitorii muncitori agricoli. Pe-ai noștri îi îndrumăm din toată inima spre liceul agricol de aici, de lîngă casă, să se întoarcă pe brazda noastră de pămînt".

De altfel grăitoare sînt faptele bunei activități de orientare școlară și profesională, îndelungată și convingătoare. Bunăoară în anul școlar 1983—1984 dintr-o clasă de 28 elevi — 19 elevi au mers la Liceul Agroindustrial din comună, 1 la un liceu din orașul Alexandria, iar restul la alte școli profesionale. În anul școlar 1984-1985 din 37 elevi — 26 elevi au optat pentru Liceul Agroindustrial din comună și nici un elev nu a optat pentru un liceu din orașul Alexandria.

Aceste rezultate dovedesc și o muncă susținută de orientare școlară și profesională, dar și o nouă motivație în alegerea profesiei — vor să îmbrățișeze munca pe care o desfășoară părinții lor — ei fiind fiii țăranilor din această zonă.

Colectivul de profesori de la această școală doresc, și au reușit, să ridice și în felul acesta prestigiul școlii — care constituie o pepinieră de cadre pentru Liceul Agroindustrial din comuna Piatra.

Schimbul de zi al lucrătorilor agricoli

Pentru pregătirea pentru muncă, prin muncă — o pregătire cît mai complexă și completă a viitorilor lucrători agricoli — colectivul didactic al Liceului Agroindustrial din comuna Piatra, director prof. Ștefan Drăgana, dovedește o preocupare permanentă.

În acest scop organizează formații de elevi care participă sub îndrumarea maiștrilor instructori la lucrări de arat-discuit, de îmbunătățiri funciare și de irigat, suplinind în acest mod necesarul de forță de muncă în anumite perioade. Așa se face că în vacanțele școlare elevii participă la efectuarea lucrărilor agricole, bunăoară în anul trecut, elevii au asigurat schimbul de zi al mecanizatorilor-agricoli arînd și discuind o suprafață de 100 ha.

Pentru însușirea cunoștințelor, precum și pentru aplicarea lor într-o agricultură modernă, liceul colaborează îndeaproape cu întreprinderea patronatoare — I.A.S. Piatra. Directorul întreprinderii, ing. agr. Gheorghe Calopod, a repartizat un lot de porumb superintensiv, pentru a fi lucrat de la semănat pînă la recoltat de către elevii liceului. Totodată a repartizat și ingineri, și maiștri din producție sub îndrumarea cărora lucrează elevii, măsură care a dus la optimizarea desfășurării practicii în producție și integrarea învățămîntului cu producția.

Acest mod de colaborare dă posibilitatea pregătirii temeinice a viitorilor lucrători agricoli, elevii muncesc și execută la timp toate etapele corespunzătoare tehnologiei culturii porumbului, totodată îi face pe elevi participanți direct și interesați în obținerea unor recolte superioare.

În vederea pregătirii competente a elevilor de la sectorul zootehnic, întreprinderea patronatoare le-a creat condiții corespunzătoare instruirii nemijlocite în producție, participînd la lucrări de întreținere, îngrijire, furajare a animalelor, lucrînd alături de muncitori cu experiență.

Expresia unei colaborări importante a școlii cu întreprinderea patronatoare, în vederea pregătirii pentru muncă a viitorilor lucrători agricoli, o consituie antrenarea elevilor din treapta a II-a la lucrări diversificate executate direct în I.A.S., sub îndrumarea nemijlocită a inginerilor, maiștrilor instructori și a unor muncitori cu experiență înaintată în muncă. Astfel, elevii de la sectorul agronomic participă, în perioadele de toamnă, primăvară, vară, la o gamă variată

de lucrări agricole care le dă posibilitatea să-şi însuşească cunoştinţele necesare viitoarei lor profesii şi mai ales prin muncă să asimileze un bogat volum de cunoştinţe; în acest mod se formează priceperile şi deprinderile practice necesare executării lucrărilor respective; în condiţiile concrete ale producţiei agricole.

Faptul că elevii sînt instruiţi de cadre de specialitate din producţie, că participă alături de muncitori la executarea lucrărilor agricole şi zooveterinare, elevii se pregătesc prin muncă, pentru muncă, pentru viitoarea lor profesie de lucrători agricoli, profesie spre care au optat din şcoală. Ei devin, astfel cadre bine pregătite constituind, încă de pe băncile şcolii, schimbul de mîine al lucrătorilor din agricultura zonei respective, răspunzînd, aşadar, îndemnului adresat la Forumul democratic al tineretului de tovarăşul Nicolae Ceauşescu „Pregătiţi-vă pentru muncă şi viaţă, pentru a fi prezenţi în totdeauna acolo unde poporul, patria, o vor cere!"

Modalităţi de determinare a cerinţelor de policalificare a lucrătorilor

Prof. dr. CONSTANTIN PREDA

ACTIVITATEA DE PRODUCŢIE, în actualele condiţii de dezvoltare a societăţii, necesită nu numai reciclarea sistematică, perfecţionarea continuă a lucrătorilor în meseriile, specialităţile în care sînt calificaţi, ci şi însuşirea de către aceştia a unor noi meserii — policalificarea lor. Această necesitate este determinată de factori variaţi, printre care menţionăm: dotarea unităţilor productive, la intervale tot mai scurte, cu noi maşini, utilaje şi aparate de măsură şi control, aplicarea de noi tehnologii în scopul reducerii consumului de muncă vie şi materială, ridicarea nivelului calităţii produselor şi utilizarea pe scară tot mai largă a materialelor recuperabile şi refolosibile, înnoirea permanentă a gamei produselor ca urmare a modificării cererii beneficiarilor şi apariţiei de noi materii prime şi materiale.

Policalificarea conduce la creşterea productivităţii muncii, a eficienţei economice în general, mai ales datorită faptului că asigură o mai mare mobilitate a forţei de muncă, care poate fi utilizată mai judicios, în funcţie de necesităţile reale ale producţiei la un moment dat. Se creează în acest mod posibilitatea organizării mai eficiente a producţiei şi a muncii prin reducerea timpilor neproductivi, deoarece acei lucrători care, datorită unei anumite conjuncturi economice, nu pot fi folosiţi într-o anumită meserie, specialitate, pot fi cu uşurinţă repartizaţi la alte activităţi. Totodată, prin policalificarea lucrătorilor se face faţă cel mai bine cererii urgente, din partea unor beneficiari interni sau parteneri externi, de produse noi realizate prin noi tehnologii.

Ţinîndu-se seama de necesităţile reale ale economiei noastre naţionale în plin avînt, pentru adaptarea rapidă a pregătirii forţei de muncă la nevoile producţiei materiale care vor cunoaşte un amplu şi permanent proces de înnoire, în Directivele celui de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român se prevede ca în viitorul cincinal să se pună un accent deosebit pe însuşirea de către lucrători a mai multor meserii. Referindu-se la perfecţionarea învăţămîntului şi pregătirea temeinică a forţei de muncă a tineretului, a cadrelor, tovarăşul Nicolae Ceauşescu arăta în Raportul prezentat Congresului că este necesar *„să acţionăm în aşa fel încît întregul tineret să aibă o pregătire multilaterală, să poată trece uşor, în raport de cerinţele dezvoltării economico-sociale, de la o activitate la alta"*.

În vederea organizării cu o eficienţă cît mai ridicată a procesului însuşirii de către lucrători, în cadrul activităţii de perfecţionare profesională, a mai multor meserii, se impune ca în fiecare unitate problematica policalificării să fie abordată în mod ştiinţific, ca programele de policalificare să fie temeinic fundamentate. Ca şi în cazul altor tipuri de programe de perfecţionare profesională, şi în ceea ce priveşte organizarea programelor de policalificare activitatea trebuie începută cu determinarea cerinţelor. Determinarea cerinţelor de pregătire sau de perfecţionare profesională constituie un gen specific de măsurare în acest domeniu, o modalitate specifică de abordare ştiinţifică.

Se poate considera că *determinarea cerinţelor de policalificare se realizează în două etape principale*, şi anume: *a)* determinarea cerinţelor unităţii şi, pe această bază, *b)* determinarea cerinţelor de policalificare a fiecărui lucrător în parte.

I. *Determinarea cerinţelor unităţii privind policalificarea se realizează prin raportarea*

forței de muncă existente (cantitativ și în structură) la necesitățile unității. În acest scop se utilizează metoda comparativă acțională.

Însemnînd cu *A* necesitățile unei anumite unități privind forța de muncă (în structură, pe meserii și specialități) la un moment dat și cu *B* forța de muncă existentă (în aceeași structură) și efectuînd diferența între *A* și *B*, rezultă cerințele activității profesionale din unitatea respectivă privind policalificarea *C* (adică necesitățile de însușire, de către un anumit număr de lucrători din anumite meserii, a altor meserii). De exemplu, dacă în anumite sectoare se constată un deficit de lucrători, iar în altele forța de muncă este excedentară, concluzia este evidentă: din sectoarele unde forța de muncă prisosește unii lucrători vor trebui pregătiți (policalificați) în meseriile și specialitățile din sectoarele unde forța de muncă este insuficientă. Desigur, în practică determinarea cerințelor unității privind policalificarea la un moment dat, chiar cînd datele de mai sus sînt clare, ridică totuși numeroase probleme care trebuie rezolvate în mod corespunzător. Este necesar să se stabilească în mod concret din ce anume sector se va recruta forță de muncă în vederea policalificării într-un sector dat, pentru aceasta trebuind să se țină seama, pe cît este posibil, de gradul de „înrudire" a meseriilor, precum și de anumite probleme economice și sociale (nivelul retribuțiilor, vîrsta lucrătorilor etc.).

Este și mai complicat, mai dificil să se determine cerințele de policalificare pentru situații viitoare. După cum se menționa mai sus, parametrii activității oricărei unități productive se schimbă necontenit, pentru a se putea face față unor cerințe noi, unor exigențe tot mai înalte. Noile cerințe și exigențe ale activității productive generează și probleme noi privind pregătirea profesională, policalificarea.

Pentru determinarea cerințelor de policalificare în vederea unor situații viitoare, urmărindu-se prevenirea unor neconcordanțe, a unor disproporții între structura pregătirii forței de muncă și necesitățile producției, *se folosește tot formula: A — B = C*, avîndu-se bineînțeles în vedere conținutul modificat al fiecărui termen.

Principala dificultate constă în precizarea conținutului lui *A*. Policalificarea pentru situații viitoare trebuie să vizeze satisfacerea viitoarelor necesități, care sînt generate de viitorul profil, viitoarea variantă (sau chiar viitoarele variante) de producție a unității respective. De aceea, pentru ca policalificarea pentru situații viitoare să se organizeze în mod realist, științific, este necesar ca, *în prealabil, factorii responsabili să prevadă, să definească viitoarea activitate de producție din unitatea respectivă*, ca rezultantă a măsurilor de introducere a progresului științific-tehnic sub multiplele sale aspecte, a posibilităților de aprovizionare cu materii prime și materiale, precum și de desfacere a produselor etc. Cu cît viitorul unei unități economice este prevăzut, definit mai precis, cu atît policalificarea lucrătorilor poate contribui mai mult la realizarea lui în varianta optimă. Fără prevederea, definirea acestui viitor, activitatea de policalificare este lipsită de obiective, eficiența ei fiind pusă sub semnul întrebării.

Avînd în vedere că policalificarea lucrătorilor trebuie realizată atît pentru înfăptuirea sarcinilor curente ale unităților, cît și în scopul asigurării condițiilor pentru buna desfășurare a activității viitoare, la determinarea necesităților pe această linie e necesar să fie antrenate toate cadrele de conducere ale unităților, specialiștii din toate compartimentele funcționale și îndeosebi din cele de producție și învățămînt—perfecționare profesională. De asemenea, o contribuție importantă își pot aduce în acest sens unitățile și colectivele de cercetare științifică, toți lucrătorii care într-un fel sau altul au atribuții de prefigurare a activității productive viitoare.

II. *Determinarea cerințelor de policalificare a fiecărui lucrător în parte nu poate să nu aibă ca punct de pornire necesitățile unității, interesele dezvoltării activității acesteia.* Numai pe această bază se poate stabili în mod eficient care lucrători vor fi policalificați, în ce meserii, specialități, prin ce forme, în ce perioade ș.a.m.d.

Ca acțiune cu caracter instructiv-educativ, policalificarea trebuie să corespundă însă și *criteriilor de ordin pedagogic*, să fie înfăptuită cu luarea în considerație a particularităților individuale, de vîrstă și de pregătire profesională, tehnică și științifică anterioară.

La determinarea cerințelor de policalificare a fiecărui lucrător în parte contribuția principală o aduc nu numai specialiștii în ramura respectivă (ingineri, economiști etc.), ci și specialiștii în domeniul pedagogiei, al pregătirii și perfecționării profesionale a forței de muncă.

Și în această etapă determinarea de cerințe se face utilizîndu-se formula $A - B = C^*$.

De această dată, *A* reprezintă conținutul noii meserii, cunoștințele, priceperile și deprinderile pe care trebuie să le posede lucrătorul respectiv în noua meserie, aptitudinile pe care trebuie să le manifeste în noua activitate pentru care urmează să se pregătească.

Departe de a constitui doar însușirea modului de executare a unor lucrări și operații în noua meserie, policalificarea, pentru a răspunde în mod adecvat solicitărilor activității profesionale, trebuie să reprezinte o

* Problematica determinării cerințelor de pregătire și perfecționare profesională a lucrătorilor este prezentată, mai amănunțit, în lucrările aceluiași autor, apărute în Editura Didactică și Pedagogică: *Pedagogia și activitatea productivă*, 1977, p. 84—101 și *Formare și perfecționare în procesul muncii*, 1980, p. 20—38.

pregătire multilaterală. Lucrătorul care se policalifică are sarcina de a învăța să gîndească în termenii noii meserii, specialități, să-și formeze capacitățile necesare utilizării operațiilor gîndirii — analiza și sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea și particularizarea etc. — în condițiile exercitării noii meserii, noii specialități.

O componentă deosebit de importantă a lui *A* este experiența necesară lucrătorului pentru îndeplinirea noilor obligații profesionale. Această experiență are un caracter deosebit de complex. În afară de experiența de ordin tehnologic, referitoare la cunoașterea tehnicii și tehnologiilor, experiența necesară pentru exercitarea oricărei profesii mai conține experiență cu caracter organizațional, atitudinal, emoțional și psihologic specifică profesiei respective. Nu numai tehnica și tehnologiile variază de la profesie la profesie, ci și aspectele organizaționale și psihologice, problematica atitudinilor, factorii de ordin emoțional. De aceea, cerințele de experiență profesională sînt diverse la diferite profesii.

Cu toate că experiența în profesie reprezintă o condiție esențială a unei înalte productivități și calități a muncii, de multe ori, în practică, ea este omisă atunci cînd se definește *A*, ceea ce, evident, are repercusiuni negative asupra activității de policalificare.

În *B* sînt incluse acele elemente din pregătirea lucrătorului care sînt necesare în exercitarea noii meserii, specialități.

Efectuîndu-se diferența dintre *A* și *B* se determină *C*, care, de această dată, reprezintă ceea ce mai trebuie să învețe lucrătorul respectiv pentru a exercita, în condițiile și la nivelul exigențelor stabilite, noua meserie, specialitate.

Din cele arătate mai sus rezultă că rolul hotărîtor îl au obiectivele *A*. În funcție de obiective se determină *B* (nu întreaga pregătire a lucrătorului, ci numai ceea ce intră în relație cu conținutul lui *A*) și *C* (de asemenea, în raport cu conținutul lui *A*, cu ceea ce este în *A* și nu se regăsește în *B*). Tocmai din acest motiv este necesar ca părțile componente ale lui *A* (a_1, a_2, a_3.....a_n) să fie formulate cît mai complet. Numai pe această bază este posibil să fie corect formulate elementele lui *B* (b_1, b_2, b_3....b_n) și cele ale lui *C* (c_1, c_2, c_3....c_n). Astfel, formula determinării cerințelor de pregătire a lucrătorului în vederea însușirii noii meserii capătă forma

A	—	B	=	C
a_1		b_1		c_1
a_2		b_2		c_2
a_3		b_3		c_3
.....		.....		.....
a_n		b_n		c_n

În *C* unele elemente pot fi egale cu 0, ceea ce înseamnă că lucrătorul, sub aspectul respectiv, nu necesită o pregătire suplimentară; alte elemente pot avea o valoare negativă, ceea ce înseamnă că lucrătorul dispune de o pregătire anterioară superioară celei ce i se cere în noua meserie, specialitate. Toate elementele din *C* cu valoare pozitivă constituie însă cerințe obiective de pregătire. Fără satisfacerea completă, în mod adecvat a acestor cerințe, lucrătorul nu este pe deplin policalificat.

Odată determinat *C*, se poate trece, în condițiile prevăzute de actele normative, la stabilirea formelor de policalificare, la alegerea metodelor de instruire și de evaluare, la selecționarea instructorilor.

Din practica activității de policalificare rezultă că adesea este necesar să se reactualizeze cunoștințele de matematică, fizică, chimie pentru a fi utilizate în noul context al activității profesionale, să fie însușite noi cunoștințe în aceste domenii. Metodele și procedeele de instruire să răspundă particularităților de vîrstă ale participanților la programele de însușire a unor noi meserii, care sînt deja lucrători calificați și nu în rare cazuri au îndeplinit funcția de instructor pentru persoane aflate în curs de calificare.

Din cercetările efectuate în țara noastră precum și în alte țări, rezultă că timpul necesar pentru însușirea unei noi meserii, chiar cînd nu este „înrudită" cu meseria în care este calificat lucrătorul, este mult mai scurt decît cel necesar pentru calificare în prima meserie. Lucrătorul care se policalifică dispune de o experiență cognitivă și de o experiență de muncă cu mult mai bogate decît în anii pregătirii în vederea încadrării în activitatea profesională. Datorită fondului comun al profesiilor ce se exercită la un moment dat în societate, lucrătorul cuprins într-o acțiune de policalificare dispune deja de numeroase cunoștințe, teoretice și practice, necesare în noua meserie. Toate acestea demonstrează *gradul înalt de eficiență a muncii sociale depuse pentru policalificarea forței de muncă, caracterul realist, științific fundamentat, al măsurilor privind însușirea unor noi meserii.*

Problematica organizării activității de însușire de către lucrători a unor noi meserii trebuie temeinic cunoscută nu numai de factorii responsabili pentru perfecționarea profesională a personalului muncitor în întreprinderi și unități specializate, ci și de toate cadrele chemate să contribuie la pregătirea pentru muncă, pentru viață a tineretului în instituțiile de învățămînt. Așa cum în desfășurarea întregii activități de perfecționare profesională a lucrătorilor se impune să se țină seama de modul cum aceștia au fost pregătiți anterior, luarea în considerație a cerințelor și specificului etapelor ulterioare de pregătire și ridicarea nivelului de competență profesională în cadrul unităților școlare este de natură să asigure un plus de eficiență procesului instructiv-educativ.

Strategii de optimizare a activității seminariale

Importanța și funcțiile seminarului universitar

Lector univ. dr. NICOLAE OPRESCU
Universitatea din București

DOCUMENTELE CONGRESULUI AL XIII-LEA AL PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN subliniază sarcinile grandioase ale cincinalului 1986—1990, cînd se va încheia, în linii generale, Programul partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și se vor crea condițiile necesare trecerii la faza superioară, la comunism. Soluționarea în bune condiții a marilor probleme ale construcției socialismului în etapa următoare impune pregătirea temeinică a forței de muncă, a cadrelor cu înaltă competență, pentru a răspunde noilor cerințe ale dezvoltării economico-sociale, exigențelor științei și tehnicii moderne. Se impune cu necesitate ridicarea calității învățămîntului, ridicarea la un nivel tot mai înalt a calificării specialiștilor. În acest context, învățămîntului superior îi revin sarcini de o deosebită răspundere și tocmai de aceea, unele investigații științifice se îndreaptă cu tot mai multă atenție asupra acestui domeniu[1].

1. Abordarea sistemică a activității seminariale. La nivelul învățămîntului superior, seminarul reprezintă cea mai propice formă de activitate pentru dobîndirea unor metode și tehnici de muncă științifică. De aceea, o serie de cercetări urmăresc valorificarea și revitalizarea marilor virtuți instructiv-educative ale activității seminariale universitare, potențarea participării active a studenților, sporirea creativității lor — toate în cadrul concepției integrării învățămîntului cu cercetarea științifică și cu producția[2].

Abordarea prospectivă și operațională a procesului de învățămînt superior trebuie să conducă la stabilirea în mod științific a strategiei proiectării și realizării lui (elaborarea modelului obiectivelor, a principiilor proiectării conținuturilor și tehnologiei didactice, a criteriilor și procedurilor de evaluare științifică a rezultatelor).

În optica analizei sistemice, prospective a procesului de învățămînt, activitatea seminarială constituie un subsistem al sistemului activităților didactice din învățămîntul superior. Formarea competenței viitorului specialist, angajarea studenților în activitatea de învățare, cultivarea independenței și creativității lor se realizează în toate componentele acestei activități (agenți, conținut, metodă și mijloace, strategii didactice,

[1] Vezi *„Perfecționarea activității metodice în școală*, volum editat de „Revista de pedagogie", 1980; *Tehnologii didactice în formarea stilului muncii intelectuale la elevi și studenți*, în „Revista de pedagogie" nr. 4, 1982 ș.a.

[2] Vezi *Probleme de pedagogie universitară contemporană* (1972); *Modernizarea învățămîntului superior* (1973); D. Bărbulescu. *Optimizarea seminarului universitar în direcția integrării active a studentului în viitoarea profesie* în „Revista de pedagogie" nr. 11, 1975; I. Cremer, *organizarea și conducerea activității seminariale în învățămîntul universitar* (1976); Ana Stoica, *Argumente pentru ideea de educabilitate a capacității creative*, în „Revista de pedagogie" nr. 8, 1978; Ioan Bontaș. *Impulsionarea activității de perfecționare prin seminarul-dezbatere*, în „Revista de pedagogie" nr. 3, 1982 ș.a.

forme de activitate etc.), în lumina obiectivelor elaborate, cu relațiile specifice și modalitățile de evaluare aferente.

Așadar, seminarul este parte integrantă a unui sistem de activități (curs, seminar, lucrări practice, practica de specialitate, cercul științific), care trebuie să capete funcționalitate în viziunea integrării învățămîntului cu cercetarea științifică și cu producția.

2. **Funcțiile și obiectivele seminarului.** În cercetările psihopedagogice contemporane se acordă o atenție sporită problemei *obiectivelor educaționale* și operaționalizării lor la diferite niveluri ale învățămîntului. Această preocupare pentru conștientizarea actului predare-învățare, a cercetărilor este prezentă, însă, în mai mică măsură în învățămîntul superior. Cursurile se desfășoară după o programă ce trebuie realizată, seminariile după o tematică stabilită, performanțele de asimilare ale auditorului fiind ridicate — toate, pe de o parte, îngustează permisibilitatea la creativitate, iar, pe de altă parte, dau impresia absolvirii cadrelor didactice de conștientizarea instruirii prin elaborarea și operaționalizarea obiectivelor proprii fiecărei forme de activitate.

Menirea activităților seminariale universitare, funcțiile acestora ar putea fi formulate astfel:

a) Îmbogățirea și aprofundarea informației. Activitatea seminarială se centrează de cele mai multe ori pe latura informativă, urmărind clarificarea, aprofundarea și extinderea informației primite la curs. Desigur că această categorie de obiective ale activității seminariale este importantă și nu poate fi neglijată. Ea, însă, lasă prea puțin loc pentru angajarea studenților, pentru creativitate;

b) Formarea unei conduite intelectuale caracterizată prin dobîndirea independentă și folosirea creatoare a informației, seminarul avînd menirea de a fi o *școală a studiului individual;*

c) Formarea capacității de a opera cu informația, de *a rezolva probleme noi, teoretice și practice*, de a stabili noi relații funcționale între informațiile achiziționate;

d) Formarea spiritului critic, a capacității de a afirma și susține cu argumente opinii personale, de a dezbate probleme, seminarul trebuind să fie *o școală a dezbaterilor;*

e) Cultivarea interesului pentru studiu, a dorinței de a-și spori potențialul cognitiv; înarmarea studenților cu metode și tehnici de cercetare științifică, seminarul servind drept *școală a muncii științifice;*

f) Dezvoltarea creativității, depășirea cadrului obișnuit al actului învățării, ajungînd pînă la elaborarea unor idei, teze, tehnici, tehnologii, produse noi (învățarea de tip creativ), seminarul avînd rolul de *pepinieră de spirite creatoare.*

Pe care din acestea le vom realiza într-un seminar sau altul? Ce pondere vom da fiecăruia din aceste obiective? Răspuns la aceste întrebări nu vom găsi în nici o carte de pedagogie sau de metodică. În elaborarea și operaționalizarea obiectivelor se manifestă atitudinea creatoare a „autorului" seminarului, concepția căreia i se subordonează întreaga activitate seminarială.

3. **Căi de optimizare a activității seminariale.** În ultimele două decenii, preocupările privind investigarea activității instructiv-educative din învățămîntul superior în vederea optimizării ei au sporit considerabil. S-au organizat acțiuni tot mai bogate pentru depistarea lipsurilor și cunoașterea și adoptarea unor experiențe pozitive, pentru ridicarea la un nivel superior, pe baze științifice, a activității didactice[3].

Valorificînd și revitalizînd virtuțile instructiv-educative ale activității seminariale prin potențarea participării active a studenților, urmărind componentele procesului de învățămînt (obiective, conținut, metodologie, forme de activitate etc.) încadrate în etapele actului învățării (pregătire, desfășurare, evaluare), am experimentat unele modalități de stimulare a interesului studenților *pentru activitatea de seminarii.*

În *prima etapă* a cercetării noastre am adus unele ameliorări celor trei etape ale activității seminariale, în optica implicării tot mai consistente a studenților în actul învățării, a realizării unei învățări prin cercetare, cu un grad sporit de independență, cu teren tot mai larg pentru creativitate.

A. *Pregătirea seminarului.* Resursele participării active a studenților la seminarii trebuie căutate în etapa premergătoare seminarului, în etapa pregătirii lor pentru această activitate. Este știut faptul că de gradul de pregătire a participanților depinde nivelul dezbaterilor din seminar, capacitatea studenților de a analiza și aprofunda problemele, de a le rezolva în mod practic. Fără a diminua într-un nimic nivelul academic al activității, pregătirea seminarului universitar vizează: conștientizarea *obiectivelor, precizarea tematicii* și a bibliografiei, formularea sarcinilor, elaborarea unui plan de seminar.

a) *Conștientizarea obiectivelor seminarului și formularea unor sarcini precise.* Orice seminar se construiește pe baza unei concepții asupra modului de abordare a problemei, urmărind realizarea unor obiective. Aceste obiective, conștientizate atît de către profesor cît și de către studenți, sînt de natură să justifice efortul de pregătire și să stimuleze interesul pentru pregătirea seminarului.

[3] Seminarul pedagogic al Universității din București Laboratorul de metodologia instruirii și evaluării au organizat dezbateri pe teme ca: „Învățarea prin descoperire, valențele ei formative": „Problematizarea și implicațiile ei în predarea științelor sociale"; „Învățarea creatoare" ș.a.; Laboratorul metodico-didactic al Academiei de Științe Economice a organizat simpozionul cu tema „O nouă calitate în activitatea seminarial-aplicativă" (1982). Catedra de pedagogie-psihologie organizează dezbateri lunare cu metodiști, pentru schimb de experiență, în cadrul Laboratorului de tehnici de instruire și mijloace multi-media al Universității din București, (1984, 1985) ș.a.

Formula: „data viitoare vom discuta despre... după următorul plan...“ nu este de natură să stimuleze interesul, curiozitatea studenților pentru activitatea seminarială. Este necesar să fie formulate obiective concretizate în sarcini precise ca: descoperirea unor date sau aspecte noi prin documentare, cercetarea fenomenelor, experimentare; rezolvarea unor probleme teoretico-aplicative; sesizarea unor aspecte, formularea și punerea în discuție (oral sau în scris, referate) a unor probleme originale ș.a.

b) *Stabilirea și cunoașterea din timp a tematicii seminarului și a bibliografiei.* Se poate acorda studenților libertatea de a propune teme pentru seminar, de a formula problemele ce vor fi discutate. Celor mai buni studenți li se poate acorda privilegiul de a conduce unele seminarii (sub îndrumarea cadrului didactic).

În ceea ce privește indicarea bibliografiei, am folosit modalități variate ca: bibliografie obligatorie pentru toți studenții; bibliografie individuală cu înscriere facultativă, texte selecționate dintr-o bibliografie mai bogată, care se comentează în seminar; cărți, lucrări din care fiecare student își alege capitolul care-l interesează ș.a.

Practica pedagogică este una din resursele cele mai bogate de teme interesante și atractive pentru seminar. Din momentul în care studenții sînt introduși în școală cu rol activ și cu responsabilitatea proprie educatorului, ei înșiși îmbogățesc seminarul cu probleme pe care le discută de pe altă poziție decît înainte de exercitarea sarcinii de educator. Coroborate cu practica, atît cursul, cît și seminarul care prospectează specificul activității viitorului specialist, sporesc motivația învățării.

c) Pentru „ucenicia“ muncii științifice se impune controlul și îndrumarea studiului individual (studierea bibliografiei, conspectarea ei). Valorificarea surselor informative (curs, bibliografie, cercetare științifică, practică) se realizează prin elaborarea unui plan de seminar în care, pe baza regîndirii problemelor, fiecare student emite idei, comentarii, ridică probleme. Un plan de seminar, cît de sumar, se impune și pentru conducătorul seminarului, în care își schițează problemele ce se vor pune în discuție, strategiile de antrenare a studenților, concluziile pe care le vor reține.

B. *Desfășurarea activității seminariale.* În legătură cu desfășurarea seminarului, se pot scoate în evidență surse de activizare a studenților în: modul cum sînt conduse dezbaterile (lucrările) seminarului; utilizarea metodelor participative; utilizarea unor forme cît mai variate de seminar. Priceperea de a antrena studenții la discuții prin: conținutul științific interesant al problemei; formularea problematică a întrebărilor; acordarea independenței studenților în formularea opiniilor; crearea unor situații cu opinii contradictorii; conducerea discuției astfel încît să genereze permanent noi probleme, toate acestea contribuind la activizarea studenților, la înviorarea discuțiilor, mergînd pînă la dezbateri autentice, confruntări de opinii, „ceartă“ intelectuală argumentată.

Desfășurarea seminarului este condiționată de *interesul pe care-l stîrnește tema respectivă și de modul cum sînt formulate problemele* — conținutul problematizat al seminarului, modul cum sînt organizate dezbaterile, libertatea opiniei, amînarea evaluării.

Sînt situații cînd disputa se poate încinge între studenți și conducătorul seminarului, care se declară „nedumerit“ asupra unei teze (poziții), cerînd studenților argumente, explicații, apărarea opiniei. Sînt teme a căror dezbatere necesită o dirijare mai strînsă (discutarea de probleme, conducerea discuției prin întrebări stimulatoare). Sînt, însă, multe teme care se pretează la o discuție liberă, de profunzime.

Uneori, chiar locul de desfășurare a seminarului, cadrul în care se desfășoară discuțiile, are un rol stimulator. Astfel, seminarul cu tema „Modernizarea conținutului învățămîntului“ a fost organizat la Biblioteca Centrală Pedagogică, în sala cu expoziția cărții moderne de matematică, unde am realizat cu studenții un studiu comparativ, un seminar lucrativ; tema „Modernizarea metodologiei didactice“ am dezbătut-o în școlile de practică, cu participarea profesorilor îndrumători de practică. Alteori, activitatea s-a desfășurat în sala obișnuită de seminar, dar cu prezența unor specialiști de prestigiu în problema respectivă, care au incitat studenții la discuții, au venit cu o informație suplimentară, le-au stimulat interesul pentru domeniul respectiv.

C. *Evaluarea rezultatelor activității seminariale.* Evaluarea rezultatelor trebuie să se încadreze în specificul activității universitare. Studenții se plîng de multe ori de tratamentul „școlar“ care li se aplică la unele seminarii (scoaterea la tablă, ascultare, apreciere cu note ș.a.). Folosirea unor tehnici de evaluare de tip școlar denaturează atmosfera academică a activității seminariale, limitînd cîmpul de independență și creativitate al studenților.

Obiectivele seminarului, mai ales cele de ordin formativ, nu se pot măsura (aprecia) cu note. Numai cantitatea de informație se poate supune — uneori nici aceasta — unei asemenea măsurări. De aceea, considerăm mai indicat sistemul unor aprecieri generale la adresa modului cum s-a comportat grupa de studenți și aprecieri individuale, cu evidențierea studenților care au avut o contribuție mai consistentă în dezbaterile (prezentarea la lucrări, referate) din ziua respectivă.

CORELAȚIA DINTRE COMPONENTELE ACTIVITĂȚII SEMINARIALE

Nr. crt.	Tipul de seminar	Obiective	Tipul de învățare	Surse	Forme de organizare	Evaluare
1	2	3	4	5	6	7
1	DISCUȚII — teme tratate la curs — tematică anunțată	— precizarea și aprofundarea cunoștințelor instrumentale; extinderea și aplicarea lor	— inteligibil	— curs — manuale — dicționar	— discuții urmate de concluzii — definirea, descrierea, caracterizarea (noțiuni lor) — discuții dirijate prin întrebări — precizări — concluzii	*Criterii* — participarea la discuții; consistența acestora (aprecieri individuale și asupra grupei); — cantitatea și calitatea informației; — capacitatea de extindere și aplicare a informației
2	DISCUȚII — probleme care au fost numai enunțate la curs — probleme netratate la curs	— formarea capacității de a utiliza informația descoperită în abordarea unor probleme noi	— operațional	— curs (orientativ) — bibliografie selecționată (eventual individualizată)	— discuții urmate de evaluări — sinteze	— capacitatea de utilizare a informației în sisteme și structuri noi; — independență, operativitate, creativitate
3	DEZBATERI — probleme puse în discuție de cadrul didactic și (sau) de studenți — probleme ridicate în referate — opinii personale	— formarea capacității de a găsi și folosi argumente în susținerea unei teze — formarea capacității de a *rezolva probleme* teoretice și practice	— prin confruntare de opinii	— bibliografie globală, cărți și lucrări din care studenții selecționează informațiile necesare în rezolvarea tezelor sau problemelor puse în discuție	— punerea problemei (problemelor) — referat cu dezbateri — dezbateri libere — concluzii	— bogăția și noutatea informației; — capacitatea de argumentare; soliditatea argumentelor; — capacitatea de a *rezolva probleme*
4	CERCETARE — investigații teoretice și practice (în practica pedagogică, în laborator) — *elaborarea unor* lucrări	— însușirea instrumentelor și a tehnicilor de cercetare științifică — formarea capacității de valorificare a rezultatelor cercetării (în teorie și în practică)	— prin cercetare	— indicarea domeniului, studenții își caută singuri surse de informare	— investigații prealabile seminarului (în practică, la cercul științific ș.a.) — lucrări efectuate în timpul seminarului — prezentarea și susținerea (cu argumente și demonstrații) a rezultatelor cercetării	— capacitatea de investigare (în domeniul teoretic și practic) — capacitatea de aplicare în practică — originalitatea, creativitatea
5	AUTOEVALUARE	— formarea capacității de autoevaluare	— prin autocontrol	— pregătirea pentru proba de control	— lucrări pe care studenții și le autoevaluează cu note — discuții pentru motivarea notelor acordate	— obiectivitatea — motivarea evaluării

Dacă vom depune eforturi pentru conştientizarea activităţii seminariale, pentru operaţionalizarea obiectivelor fiecărui seminar, vor fi suficiente aprecierile globale stimulative şi înregistrarea în caietul nostru de evidenţă a activităţii studenţilor a unor aprecieri individualizate de care să ţinem seama de examen (nu măsurabile în procente, ca parte de examen promovat). În acelaşi timp este necesar ca după fiecare seminar să-i provocăm pe studenţi la observaţii autocritice, să-i punem în situaţia de a autoaprecia rezultatele obţinute la seminar.

In cea de-a doua etapă a cercetării am construit un sistem de tipuri variate de seminar, pe care le-am utilizat în modalităţi diverse în raport cu tema seminarului şi cu obiectivele proiectate, căutînd să racordăm la fiecare seminar componentele principale ale acestei activităţi: obiective, tipuri de învăţare, surse de informare, forme de organizare, modalităţi de evaluare (vezi tabelul privind corelaţia dintre componentele activităţii seminariale).

Am experimentat următoarele tipuri de seminar:

a) discutarea unor teme tratate la curs;

b) discutarea unor probleme enunţate la curs sau chiar netratate, care au fost cercetate pe baza bibliografiei;

c) dezbateri asupra unor probleme puse în discuţie sau a unor opinii prezentate în referate;

d) activitatea de cercetare în laborator. Seminarii de elaborare a unor lucrări (fişă pedagogică, analiză de manuale, elaborarea unui sistem de lecţii, obiective, proiect de lecţie);

e) seminar cu probe de autoevaluare (o lucrare pe care fiecare student şi-o apreciază cu notă, iar în seminarul respectiv se poartă dezbateri asupra corectitudinii notării).

Organizarea şi desfăşurarea seminariilor s-a făcut cu conştientizarea prealabilă a studenţilor asupra principalelor componente ale activităţii. La sfîrşitul perioadei (un seminar) am aplicat un nou chestionar.

Aceste seminarii au fost mult mai consistente, participarea studenţilor mai largă şi intensă, atmosfera vioaie şi plăcută. Ei au afirmat că le-a plăcut varietatea tipurilor de seminar şi faptul că li s-a acordat tot mai multă independenţă. Cele mai preferate au fost seminariile cu dezbateri (89%), urmate de seminariile cu cercetare (82%) şi de cele cu probe de evaluare (71%).

În afară de atitudinea mult mai degajată a studenţilor, interesul lor susţinut pentru dezbaterea problemelor şi ridicarea de probleme noi, rezultatele experienţei noastre s-au reflectat şi în promovarea examenului de marea majoritate a studenţilor. Menţionăm şi faptul că la examen s-au purtat discuţii mai libere, uneori studenţii venind cu contribuţii originale temeinic documentate.

Urmărind componentele activităţii seminariale în ansamblu, conştientizînd şi urmărind realizarea lor ca un sistem, vom reuşi să le optimizăm, să le conferim o eficienţă formativă sporită.

Cunoaşterea studenţilor, condiţie esenţială a integrării lor în viaţa universitară

Prof. univ. dr. PETRE PUFAN
Universitatea din Bucureşti

MEDIUL UNIVERSITAR a ridicat şi ridică numeroase probleme de adaptare. Tinerii trecînd de la învăţămîntul liceal la cel superior se întîlnesc nu numai cu condiţii noi de muncă ci şi, în genere, cu condiţii de viaţă profund schimbate. Dezvăluirea obstacolelor care frînează adaptarea studenţilor la mediul universitar este o problemă de mare actualitate. Un rol important în rezolvarea ei îl pot avea cadrele didactice universitare, cu condiţia ca ele să dispună nu numai de pregătirea de specialitate ci şi de o temeinică pregătire psihopedagogică şi să dovedească receptivitate faţă de problemele studenţeşti.

1. Cercetarea psihopedagogică din ţara noastră dispune de o tradiţie interesantă cu privire la studierea personalităţii tinerilor în vederea îndrumării lor către şi în sistemul învăţămîntului universitar. Această tradiţie ar trebui reactualizată şi bineînţeles îmbogăţită, ţinînd seama de complexitatea mereu crescîndă a instituţiilor de învăţămînt superior şi totodată de problemele de adaptare ridicate de mediul universitar actual. Astfel, încă de acum cincizeci de ani, prof. univ. C. Rădulescu-Motru a prezentat Senatului Universităţii din Bucureşti un „Proiect pentru înfiinţarea unei sec-

țiuni de orientare profesională academică pe lîngă Oficiul Universitar"[1], iar catedra de Psihologie a Universității din Cluj, condusă de prof. univ. Fl. Ștefănescu Goangă are meritul deosebit de a fi elaborat și utilizat o schemă de acțiune, un model pentru orientarea profesională universitară.[2]

Unele probleme care-și mențin actualitatea le întîlnim, de asemenea, în lucrările prof. univ. D. Todoran care s-a ocupat de motivația tinerilor și importanța autoorientării în alegerea facultății universitare, ele fiind asociate cu „descoperirea și cunoașterea de sine" [3] ceea ce înseamnă imaginea clară și reală despre propriile aptitudini raportate la exigențele profesionale. Mai tîrziu, conceptul de orientare universitară va fi completat prin includerea unor preocupări pentru condițiile de studiu și tehnica muncii intelectuale, pentru educația fizică și mai ales pentru asistența medicală și psihologică a studenților. În acest sens, Regulamentul de funcționare al Oficiului Universitar Cluj menționează acordarea de consultații cu caracter psihologic „în caz de crize și dificultăți psihologice ale studenților" [4], iar Oficiul Universitar București „prin partea de asistență psihologică pe care are a o îndeplini, Laboratorul Oficiului Universitar are în față perspectiva unei adevărate opere de terapeutică psihică"[5]. Către sfîrșitul deceniului al patrulea și începutul celui de-al cincilea al secolului nostru, preocupările pentru cunoașterea tineretului sînt tot mai intense [6], construindu-se chiar metodologii pentru urmărirea dezvoltării individului, începînd cu școala primară, liceu și pînă la Universitate [7].

2. În anii care au urmat celui de-al doilea război mondial, în procesul democratizării învățămîntului din țara noastră, preocupările pentru optimizarea condițiilor de viață și studiu pentru tineretul din țara noastră au sporit de la un an la altul. De asemenea, preocupările pentru îndrumarea nemijlocită și individuală a studenților. Un moment important l-a constituit înființarea comisiilor educative, organe ale consiliilor profesorale cu rolul de a coordona în mod operativ și a angaja convergent diversele forțe educative din facultăți: decanat, consiliul profesoral, catedră, organizația A.S.C., club studențesc etc.

2.1. Studiul științific al relațiilor profesor-student în contextul perfecționării învățămîntului superior din țara noastră a mobilizat treptat cadre didactice nu numai din învățămîntul universitar pedagogic ci și din celelalte ramuri: medical, tehnic etc. Acest studiu a relevat necesitatea cunoașterii studenților prin introducerea „unui sistem de evidență a fiecăruia, începînd din primul an de studiu, pînă în ultimul an"[8]. De asemenea, organizarea și dirijarea procesului de intercunoaștere în cadrul colectivelor studențești, a reprezentat una din garanțiile integrării optime a tinerilor în mediul studențesc, permițînd adoptarea de măsuri în vederea ajutorării lor spre a-și autoregla condiția și a se adapta la statutul de student și astfel să se realizeze pe măsura disponibilităților proprii.[9]

3. În cele ce urmează dorim să ne oprim asupra acestor probleme din dorința de a contribui la dezvăluirea obstacolelor care frînează adaptarea studenților la mediul universitar și a propune cîteva măsuri. Observațiile pe care ne sprijinim au fost efectuate de-a lungul mai multor ani asupra unor colective studențești cu profil tehnic care aparțineau anului al IV-lea de studii. Ele au fost prilejuite de ținerea unor cursuri de Psihologie industrială și conducerea seminariilor corespunzătoare cu acești studenți. Primul seminar a fost destinat recoltării de informații, fiecare participant răspunzînd în scris la un chestionar care cuprindea întrebări privitoare la starea civilă a studenților, tipul liceului absolvit, situația școlară din anii precedenți, dificultățile întîmpinate în procesul de adaptare la viață universitară, modul cum își folosește timpul liber etc. Aceste date ne-au permis schițarea „portretului psihologic" general al fiecărui student și a configurației grupei de studiu din care făcea parte. Au fost desprinse, totodată, unele probleme care ar merita să fie aprofundate în vederea unor măsuri pentru mai buna organizare a învățămîntului superior din țara noastră: concordanța dintre tipul de liceu absolvit și tipul de facultate urmat de tînăr; proveniența majorității studenților (în majoritate, mediul urban); evoluția profesională a studenților și dificultățile de adaptare la mediul universitar ș.a.

Începutul acțiunii de recoltare a informației privitoare la studenți a dobîndit o semnificație neașteptată fiindcă în orele de consultații mulți s-au simțit datori să completeze această informație și totodată să solicite lămuriri legate de o serie de fenomene psihice personale, trăite în viața universitară, unele fiind apreciate, pe bună dreptate, ca dificultăți în rezolvarea sarcinilor profesionale și sociale. *Cele relatate s-au dovedit în mare măsură a fi reale, verificarea efectuîndu-se prin convorbirile pe care le-am avut ulterior, cu cadrele didactice din facultățile respective.* Sistematizînd cazurile de „studenți-problemă", care după opinia noastră *prezentau în mod evident tulburări psihologice susceptibile de a fi fost depistate chiar la admiterea lor în facultate, am obținut următoarea tipologie:*

a) Studenți care dovedesc timiditate exagerată, corelată uneori cu temeri absurde:

b) Studenți care manifestă tendințe depresive (dispoziție melancolică, tristețe exagerată și mișcări lente, fără vlagă);

c) Studenți a căror claritate de gîndire

lasă de dorit totodată manifestă certitudine slabă şi teamă de răspundere;

d) Studenţi care manifestă teamă exagerată în faţa dificultăţilor (efectuarea şi predarea proiectelor, anumite examene etc.) iar alţii chiar şi faţă de profesorii cu care nu au lucrat direct şi care deţin anumite funcţii: şef de catedră, decan etc. Uneori această teamă se manifestă prin tremurături, plîns, bîlbîială;

e) Studenţi care pentru orice eşec găsesc o scuză care nu are nimic a face cu natura însăşi a eşecului;

f) Studenţi cu tendinţe impulsive, deci cu slabă stăpînire de sine, ei fiind gata de ceartă chiar din cele mai neînsemnate motive, nu numai cu colegii ci şi cu alte persoane.

Considerăm că nu este suficient ca profesorii, în general cadrele didactice universitare, să se ocupe în mod deosebit de aceşti studenţi ci trebuie să fie solicitată şi înţelegerea celorlalţi studenţi ai grupelor din care fac parte, aceştia trebuind să le acorde mai multă grijă şi afecţiune însă îmbinate cu exigenţa de a se transforma, de a se autoeduca.

În ceea ce priveşte atitudinea şi participarea cadrelor didactice la educarea „studenţilor-problemă", desigur că prestigiul şi autoritatea lor contează mult. Uneori chiar „un cuvînt" din partea profesorului poate orienta conduita şi moralul studentului. Contează totodată şi „căldura" tonului cu care se adresează profesorul, pe această cale creîndu-se o relaţie de simpatie şi participare. Importantă, de asemenea, este alegerea momentului pentru a discuta cu aceşti studenţi, ca şi modul cum sînt formulate intervenţiile, adică tactul pedagogic.

4. Pe baza observaţiilor noastre putem susţine că la pregătirea profesională a studenţilor şi educarea lor contribuie întregul ansamblu al facultăţii, ceea ce înseamnă că merită a fi studiate nu numai interrelaţiile „student-student" şi „student-profesor", aşa cum s-a procedat adesea ci şi interrelaţiile „student-Asociaţia Studenţilor Comunişti", „profesor-profesor", „student-administraţie" (facultate şi institut) şi „profesor-administraţie".

Faptul că grupele studenţeşti nu sînt la fel, individualitatea lor se datoreşte în mare măsură şi acestor interrelaţii, calităţii lor dar şi predominanţiei unora faţă de altele. De cele mai multe ori interrelaţiile se formează spontan şi pe mai multe planuri, din care unul este cel oficial, formal, pe cînd celelalte sînt neoficiale, neformale şi pot fi stimulatoare sau inhibitoare pentru activitatea fiecărui student luat separat cît şi pentru activitatea întregului colectiv studenţesc. În acest sens, un rol important ar putea să aibă, după opinia noastră, constituirea organizată a grupelor studenţeşti, după anumite norme (bagajul de cunoştinţe al studenţilor, aptitudinile acestora, trăsăturile temperamentale şi caracteriale) şi cu consultarea studenţilor în cauză.

Apreciem că în procesul de cunoaştere a particularităţilor studenţilor, a mecanismelor de modelare conştientă a lor, ca şi în depistarea „studenţilor-problemă" şi în ameliorarea proceselor de adaptare la viaţa universitară, cadrele didactice, indiferent de profilul profesional (specialitate) pot să joace un rol important, cu condiţia ca ele să dispună şi de o temeinică pregătire psihopedagogică. Receptivitatea faţă de „problemele psihologice ale altora", respectiv ale studenţilor nu poate fi dobîndită doar pe cale empirică, prin simpla exercitare a profesiunii de cadru didactic în învăţămîntul universitar.

Deocamdată, din observaţiile noastre, putem spune că în preocupările cadrelor didactice universitare se află mai ales studenţii din primii ani de studiu, la nivelul acestora organizîndu-se acţiuni de iniţiere în munca de documentare ştiinţifică, întîlniri cu responsabilii de grupe pe ani — cadre didactice, cuprinderea lor în diferite forme de activitate culturală, ceea ce este însă, recunoaştem cu toţii, prea puţin. Informarea organizată a studenţilor, atît la admiterea lor în învăţămîntul superior pentru a se încadra mai uşor în contextul universitar cît şi informarea individualizată, pe parcursul anilor de studii, ori de cîte ori se ivesc probleme, sînt absolut necesare.

Este drept că unii studenţi se informează din proprie iniţiativă, atunci cînd au nedumeriri. Procentajul acestora este scăzut şi este aproape nul cel al studenţilor care repetă, abandonează sau sînt exmatriculaţi din facultate. În ceea ce priveşte studenţii cu evidente tulburări psihice, aceştia solicită destul de rar chiar şi serviciile medicale studenţeşti. În cea mai mare parte, ei sînt depistaţi de cadrele didactice care lucrează nemijlocit cu ei, aceştia izbutind să-i cunoască în cadrul grupelor de lucru şi prin colegii de studii ai celor în cauză. Se impune deci pregătirea psihologică organizată a cadrelor didactice din învăţămîntul superior astfel ca ele să ştie să asculte pe studenţii care li se confesează, să-i observe şi să le înţeleagă conduita pentru a putea să le ofere ajutor în vederea transformării şi autoeducării.

4.1. Indiferent de specialitatea lor, cadrele didactice universitare trebuie să stăpînească şi să ştie să utilizeze metodele de cunoaştere ştiinţifică a studenţilor. În acest sens, preconizăm următoarele:

a) Îmbogăţirea informaţiei psihopedagogice a cadrelor didactice din învăţămîntul superior prin: presa universitară, colocvii, şedinţe pentru comunicări ştiinţifice cu tematică de psihopedagogie universitară.

b) Cursuri de perfecţionare psihopedagogică pentru cadrele universitare tinere. Ar trebui insistat asupra metodelor de cunoaştere a oamenilor, cu exerciţii practice; fami-

liarizarea cu testele psihologice și utilizarea lor; întocmirea profilului psihologic al persoanei.

c) Seminariile practice cu caracter formativ — cum ar fi „grupurile de sensibilizare la problemele studențești"; membrii lor fiind cadre didactice universitare, problematica trebuie centrată pe teme care privesc fenomenele petrecute în grupele de studenți. În cadrul unor ședințe ar putea să fie descrise, verbal sau în scris, unele cazuri reale sau imaginare din viața studenților care înfățișează fenomene de inadaptare profesională ale acestora. Membrii „grupului de sensibilizare" trebuie să „descifreze" astfel de cazuri și să le interpreteze. Nu trebuie uitat că fenomenele de inadaptare întîlnite în viața studenților se asociază adesea cu libertatea rău asumată de ei în munca școlară și în viața cotidiană.

BIBLIOGRAFIE

1. Călăuza studentului. Vademecum 1935—1936, București, Institutul de arte grafice „Bucovina", I.E. Torouțiu, 1935, pag. 159—162

2. P. Pufan, *Considerații asupra unui model de orientare a tineretului către și în sistemul învățămîntului superior din România*, în „Psihologia în România", Colocviul de psihologie (Rezumate), 14—15 decembrie 1984, Academia de Științe Sociale și Politice, București, 1984, pag. 15

3. D. Todoran, *Orientarea Academică*, în „Revista de psihologie", 1938, nr. 1, pag. 33—35

4. *Regulamentul de organizare și funcționare al Oficiului Universitar*, în Anuarul Universității din Cluj, Institutul de arte grafice „Ardealul", 1937, pag. 316—324

5. St. Cârstoiu, *Psihotehnica la Oficiul Universitar*, în jurnal de Psihotehnică, 1938, nr.4, pag. 140—151

6. V. Harea, *Examenul de bacalaureat și Fișa individuală*, în Jurnal de psihotehnică, 1939, nr. 2, pag. 95—97

7. I. Holban, *Dosarul psihotehnic școlar*, Iași, Tipografia Alexandru Țerek, 1943

8. St. Năstăsescu-Cruceru, *Aspecte psihopedagogice ale prevenirii și combaterii fenomenului de eșec*, în „Forum", Revista învățămîntului superior, 1976, nr. 6, 41—48

9. N. Mitrofan, *Intercunoașterea în cadrul microgrupului studențesc*, în „Forum", Revista învățămîntului superior, 1977, nr. 10, pag. 21—27

*O valoroasă contribuție din domeniul psiholingvisticii aplicate**

APĂRUTĂ în colecția „Langue et culture", condusă de Marcel de Grève și Frans Van Passel, cunoscuți specialiști belgieni în domeniul metodologiei moderne a predării limbilor străine, cartea *Psycholinguistique appliquée. Problèmes de l'enseignement des langues* a Tatianei Slama Cazacu este o apariție necesară: ea oferă o metodologie nouă, marcat interdisciplinară, de abordare a fenomenelor de limbaj și comunicare. Prezentarea didactică a implicațiilor psiholingvisticii în procesul de predare/învățare a unei limbi străine este dublată de semnalarea limitelor esențiale ale teoriilor lingvistice (cele peste 400 de titluri ale bibliografiei îi permit cercetătoarei o privire cvasiexhaustivă) și de formularea unor direcții noi, originale, în elaborarea unor metode optimale, aplicabile în practica școlară.

Dintre cele patru secțiuni în care este structurată cartea, *Introducerea* se constituie într-o amplă prezentare a obiectului psiholingvisticii în raport cu multiplele aplicații ce au în vedere ameliorarea procesului de comunicare în general.

Convinsă că la baza oricărei metodologii se află o teorie, autoarea socotește util, înainte de a ataca chestiunile propriuzise legate de pătrunderea psiholingvisticii în aria predării limbilor străine, să facă inventarul teoriilor lingvistice semnificative. De aceea, capitolul întîi *(Problèmes de la psycholinguistique appliquée. Théories linguistiques, linguistique appliquée et psycholinguistique)* cuprinde un examen critic al teoriilor și sistemelor lingvistice tradiționale și structuraliste, al raportului dintre aceasta și predarea limbilor străine. Preocupată de impactul dintre diversele modele teoretice (behaviorist, generativ-transformațional, contrastiv) și pedagogia didactică, autoarea apreciază, în continuarea aserțiunilor lui S. P. Corder, că nici una din teoriile lingvistice în circulație nu oferă acele date care să constituie un corpus de principii pe baza cărora să se poată lua decizii practice în programul predării limbilor străine.

Capitolul al doilea *(La psycholinguistique, domaine interdisciplinaire. Son objet, sa méthodologie)* prezintă o sinteză a definițiilor date psiholingvisticii de către școala americană și de școala franceză, cu sublinierea unor puncte de vedere adesea net opuse.

Perspectiva pentru care optează autoarea este aceea a lingvisticii funcționale, obiectul psiholingvisticii fiind astfel integrat în comunicarea concretă, deci atît în contextul lingvistic *stricto sensu* cît și în contextul extralingvistic. În această accepțiune interdisciplinară, obiectul psiholingvisticii îl constituie limba nu numai în raport cu realizările ei concrete, ci și în raport cu emițătorii și receptorii în diversele situații în care aceștia se găsesc și care le determină actele de limbaj.

Conceptul de metodologie „dinamic-contextuală", folosit de autoare și în alte lucrări, apare îmbogățit și nuanțat. Studiul dinamic presupune urmărirea fenomenelor de limbaj în timpul activității fundamentale a omului, munca, în vreme ce studiul contextual indică necesitatea interpretării aspectelor comunicării în raport cu contextul, înregistrarea tuturor detaliilor contextuale, cît și a componentelor neverbale care pot influența și determina asimilarea expresiei de către receptor. Metodologia „dinamic-contextuală" interesează în mod special pe profesorul de limbi străine, deoarece ea antrenează o serie de implicații psiholingvistice specifice, cu rol important în selectarea mijloacelor de expresie în procesul comunicării.

Prin partea a doua a cărții, *Apprentissage et enseignement des langues et approche linguistique*, Tatiana Slama Cazacu readuce în sfera cercetărilor de psiholingvistică — alături de Artemov, Carroll, Cor-

(continuare în pag. 64)

ANA DOROBĂȚ
Universitatea Al.I. Cuza din Iași

*Tatiana Slama Cazacu, *Psycholinguistique appliquée. Problèmes de l'enseignement des langues*, coll. „Langue et culture", F. Nathan, Paris — Editions Labor, Bruxelles, 1984, 331 p.

Predarea-învățarea interdisciplinară, condiție a modernizării

Prof. dr. PAVEL PETROMAN
Prof. dr. Milan TOȘICI
Timișoara

ÎN MOD FIRESC, OMUL GÎNDEȘTE INTERDISCIPLINAR. De altfel, practica socială nici nu cunoaște probleme unidisciplinare, dimpotrivă, ea reclamă — pentru adecvarea demersurilor teoretice — deschiderea și comprehensiunea spre și pentru toate domeniile cunoașterii. Înfăptuirea acestui deziderat este cu atît mai stringentă cu cît „astăzi nu se mai poate concepe soluționarea corespunzătoare a unei probleme fără a ține seama de toate laturile gîndirii științifice, de îmbinarea tuturor domeniilor cunoașterii într-un tot unitar" [1]. De altfel „Interdisciplinaritatea — se arată într-un studiu de sinteză — reprezintă o modalitate importantă în orientarea globală a gîndirii contemporane și anume în procesul de integrare și sinteză a științei și a disciplinelor din care aceasta este constituită." [2]

Dar nu numai în domeniul cercetării, ci și al învățămîntului, al corelării sale mai strînse cu practica, s-a pus și se pune, cu tot mai multă acuitate, problema rezolvării prin soluții optime a interdisciplinarității, care își are sorgintea „mai ales din asocierile provocate de contactul științelor, de transferul metodelor, de izomorfismul metodelor și circularea acestora" [3]. Dezbaterea inițită în coloanele „Revistei de pedagogie" [4] relevă că interdisciplinaritatea nu mai este demult un deziderat și că ea trebuie promovată consecvent, și în cunoștință de cauză, de către toate cadrele care lucrează în învățămîntul preuniversitar. Implicațiile ei pot fi detectate pe diverse planuri și presupun *o pregătire adecvată*, impunînd, totodată, *restructurări și reorientări pedagogice în cadrul școlii*. Subscriind opiniilor exprimate cu atîta pertinență în cadrul intervențiilor menționate, considerăm că predarea-învățarea interdisciplinară în școală are în vedere două sau mai multe discipline, domenii imanente ale obiectului cuprins în planul de învățămînt, în măsura în care viața și pregătirea multilaterală a elevilor le impun. Căutarea unor corelații artificiale, continuu și pretutindeni ar reduce acțiunea la un scop în sine și ea ar deveni potrivnică modernizării procesului de învățămînt. Educatorul, indiferent de specialitate, cunoaște aria disciplinelor la care apelează, s-ar impune să apeleze, pentru a putea clarifica noțiunile și ideile cu care vehiculează, pentru a asigura însușirea cunoștințelor necesare pregătirii elevilor pentru muncă și viață, rezolvării sarcinilor ce le incumbă practicarea cu succes a unei anumite meserii. [5]

Ca profesor de limbă și literatură română sau istorie, de exemplu, în raport cu prevederile programei, în funcție de factorii variabili, unanim acceptați, *nu-ți poți proiecta actele și acțiunile de predare-învățare, lecție de lecție, în condiții optime, fără să stăpînești bine noțiunile cu care vei opera din domeniile propriei specialități*. Chiar dacă ar părea paradoxal, ca profesor într-un liceu, nu neapărat de filologie-istorie, e tot atît de necesar să stăpînești, în egală măsură, domeniile lingvisticii, gramaticii sau în cazul profesorului de istorie ale arheologiei, numismaticii, diplomaticii etc. ca să poți asigura însușirea corectă a limbii române și istoriei, înțelegerea și interpretarea corectă a fenomenului istoric ori de limbă, fără a te supraîncărca și mai ales, fără a-ți supraîncărca demersurile instructiv-educative, implicit elevii. În același timp, pentru a fi eficient în cadrul orelor de literatură ori istorie, e imperios necesar să înțelegi și să cunoști îndeaproape sfera întregii literaturi române și, a celei universale și, în egală măsură, a istoriei în totalitatea sa ca să poți realiza predarea-învățarea interdisciplinară. Pentru că activitatea instructiv-educativă e concepută spre a fi realizată în acest fel, atît la nivelul programei cît și al manualului, înfăptuirea ei este însă, în toate cazurile (cel puțin deocamdată), apanajul profesorului, autorul demersurilor învățării.

Dar, *predarea-învățarea optimă reclamă din partea fiecărui educator cunoașterea disciplinelor din planul de învățămînt, evident a domeniilor, părților, noțiunilor, judecăților și raționamentelor adiacente înțelegerii, cunoașterii și învățării în condiții firești a limbii*

și literaturii române, respectiv a istoriei. Numai în acest caz predarea-învățarea dobîndește caracter interdisciplinar, altminteri orice încercare nu-i decît un simplu paleativ, fără nici un sorț de izbîndă. Realizarea ei în condiții normale (cel puțin în prezent) este, s-ar impune să fie, *coordonată de inspectorii școlari și directorii unităților de învățămînt prin intermediul șefilor de catedră.* În caz contrar ea riscă să rămînă doar un simplu deziderat. La nivelul catedrei sau al catedrelor, anual ori trimestrial, este necesar și credem că se și realizează în cele mai multe unități, să se stabilească domeniile, părțile contigue pentru a ști fiecare profesor ce explică, de unde și pînă unde anume, cum, fără teama că s-ar putea compromite, convins că ajută colegul care predă o disciplină apropiată ca domeniu ca să fie ajutat, la rîndul său, el de domeniile disciplinelor la care apelează, cît și de acei care le asigură predarea-învățarea. Aceasta cu atît mai mult cu cît realizarea ei este încă într-o fază incipientă. Renunțarea la predarea-învățarea monodisciplinară și trecerea la cea interdisciplinară a fost, este, și va fi, după opinia noastră, *rezultatul colaborării*, așa cum au fost și sînt consecința ei mai toate rezultatele spectaculoase obținute în domeniul cercetării. Avem în vedere cu precădere cele ale laureaților Premiului Nobel în domeniul științelor din ultimii ani.

Așadar, în măsura în care este sau nu este dirijată, la nivelul programei, șeful de catedră și ulterior fiecare profesor în parte, este dator să o realizeze pe baza proiectării sale normale. Cum? Continuu, în congruență cu toți colegii, cu fiecare colectiv pedagogic de la nivelul clasei, stabilind și clarificînd situațiile în care colaborarea devine posibilă și, după caz metodele și procedeele ce se impun a fi utilizate de la clasă la clasă, precum și de la lecție la lecție în clarificarea conceptelor și ideilor din domeniile apropiate.

Iată, prin urmare, de ce *predarea-învățarea nu mai poate fi unidisciplinară, niciodată posibilă, ci interdisciplinară, complexă, asemenea vieții, științei și naturii.* Oare numai pentru a fi în vogă? În nici un caz, deoarece acesta este și trebuie să devină mobilul educatorului, unul din obiectivele sale prioritare în realizarea sarcinilor predării-învățării interdisciplinare. De ce? Pentru că:

1. Orice legătură virtuală cu una, două, sau mai multe discipline pe parcursul învățării permite:

a) aportul acestora la înțelegerea, cunoașterea și învățarea noțiunilor și fenomenelor aparținătoare, favorizînd explicarea profundă a noțiunilor sau fenomenelor. De exemplu, în cazul poeziei lui I. Barbu „Timbru" — cunoștințele elevilor din domeniile fizicii și ale muzicii facilitează înțelegerea discursului poetic barbian ca o profesiune de credință, după cum și faptul că poezia ca să poată exista pretinde să suscite preeminent emoția directă, ca stare autentică a sensibilității artistice (cînd este „muzică a formei în zbor, Euritmie!");

b) utilizarea metodelor și procedeelor acelor discipline (științe) pentru investigarea domeniului propriu, de exemplu: analiza cibernetică folosită în studierea logico-științifică a unei opere, cum s-a și realizat deja, în cazul capodoperei lui I. L. Caragiale, „O scrisoare pierdută" sau reprezentarea grafică întrebuințată cu succes în relevarea compoziției unei opere literare, relațiilor dintre personaje, traumei, evoluției unui personaj etc. Comedia amintită, de pildă, sfîrșește cum a început — totul se petrece în cerc. Adulterul își reia cursul, soțul înșelat (Trahanache) reintră pe făgașul credulității, alegerile se dovedesc a fi fost hotărîte înainte de a începe (impunerea lui Agamiță Dandanache de la centru) etc. Astfel ne întoarcem exact de la punctul de la care am plecat, cînd s-a început acțiunea piesei. Cercul se închide, nu există practic nici o ieșire din el. Reprezentarea grafică facilitează înțelegerea semnificațiilor profunde ale comediei și ale personajelor în spiritul relevat. De fapt, „transferul eficient de metodă și limbaj de la o știință la alta nu numai că permite rezolvarea unei probleme noi, ci contribuie și la însăși dezvoltarea metodelor și limbajelor respective" [5]. Relația cibernetică-literatură, consecințele ei pentru cea de-a doua, apariția criticii cibernetice — unde nu numai metodele și procedeele, ci și limbajul sînt cele ale cibernetică. Din acest transfer firesc nu a avut de cîștigat decît critica literară, evident perceperea și receptarea operei literare, optimizarea impactului cu opera de artă, în general;

c) îmbogățirea conținutului formelor de organizare a activității. Așa, de exemplu, pornind de la ideea inserată în lucrarea lui G. Văideanu, *Cultura estetică școlară*, București, E.D.P., 1967, am organizat un cerc artistic cu profil (interdisciplinar) mixt — „incursiune în istoria civilizației" — în cadrul căruia am dezbătut teme ca: *a)* Michelangelo — personalitate multilaterală — pornind de la romanul lui Irving Stone, *Agonie și extas*, citit de elevi, am analizat realizarea artistică a romanului, precum și o parte din sonetele lui Michelangelo, picturile și sculpturile sale *b)* Paul Gauguin — în acest caz dezbaterea a fost organizată pornind de la serialul transmis de Televiziunea română și coordonatele imaginii artistice realizate în romanul *Luna și doi bani jumate*, al lui W. Somerset Maugham, precum și cîteva dintre picturile sale *c)* Sfîntul din Montparnasse — prilej cu care am relevat personalitatea lui C. Brâncuși, pornind de la romanul lui Peter Neagoe și o parte din sculpturile sale reprezentative etc. — exact în spiritul în care se menționează și

în dezbaterea problemei interdisciplinarității în „Revista de pedagogie", nr. 2 (1985). După ani de zile, putem spune că un atare cerc este căutat și frecventat cu plăcere de un mare număr de elevi. În problema discutată, dezbaterile din cadrul său permit corelații multiple și, concomitent, munca în echipă a cadrelor didactice.

2. Interdisciplinaritatea este intrinsecă oricărui demers în domeniile științei și artei; ea presupune însă depășirea unor granițe, eliminarea unor cadre rigide, transferul de cunoștințe, idei, priceperi și deprinderi în vederea explicării mai adînci a fenomenului, indiferent de natura lui [6]. Așa, de exemplu, istoria, economia politică, filosofia oferă profesorului de limbă și literatură română datele necesare, contextul cu privire la condițiile concret istorice care au determinat apariția, dezvoltarea și evoluția fenomenului literar, cum ar fi, de pildă, curentul literar definit de noi ca o mișcare... istoricește determinată (economic, social etc.) Știute de către elevi (condițiile), acestea înlesnesc înțelegerea și cunoașterea curentului literar, învățarea mai rapidă a caracteristicilor sale, înțelegerea specificității lui din punct de vedere estetic, ideologic, tematic, stilistic etc., precum și a operei unui anumit scriitor. Ei devin conștienți de faptul că scriitorul nu-i niciodată creația unui anumit curent (să zicem: Mihai Eminescu nu-i creația romantismului), după cum nici curentul creația creatorului (în cazul nostru, romantismul creația lui Eminescu), ci, atît curentul cît și artistul, sînt creația societății, rodul firesc al condițiilor economice și social-politice din epoca respectivă. Perceperea sau receptarea corectă a unei opere nu poate fi realizată, în fond, fără înțelegerea și cunoaștere deplină a condițiilor istorice care au generat-o. În analiza unei opere contextul trebuie luat în considerare în diversele sale niveluri (macro și microcontexte, incluse unele în altele): contextul lingvistic și cel extralingvistic (constituind contextul explicit al operei), contextul social-istoric, situația, coordonatele personale ale emițătorului și ale receptorului etc. (constituie contextul implicit), contextul total (implicînd toate aceste niveluri într-o sinteză obligatorie). [7]

3. Optimizarea procesului de învățămînt necesită condiții didactico-materiale adecvate care să asigure funcționarea sistemului, relațiilor dintre învățămînt, pe de o parte, știință și producție, pe de altă parte. Aceasta ar fi însă incompletă, dacă nu ar avea în vedere și nu ar realiza plenar interdisciplinaritatea în predarea-învățarea tuturor obiectelor cuprinse în planul de învățămînt. Și, tocmai din acest considerent, în fiecare unitate nu se poate ajunge la succes printr-o acțiune individuală, independentă, deoarece aceasta, aidoma progresului, este și va fi, cu atît mai mult de acum înainte, conștiința muncii colective, urmarea actelor și acțiunilor menționate, consecința *efortului coordonat al cadrelor didactice.*

Nu-i suficient însă să proclamăm ori să afirmăm principiul predării-învățării interdisciplinare ca, de altfel, însăși modernizarea, fără să acționăm mereu pentru traducerea uneia sau alteia în fapte.

Îndeplinirea acestei laturi a modernizării, ca a oricăreia dintre direcțiile sale, *impune:*

a) realizarea ei, cu precădere la *nivelul celor care asigură pregătirea cadrelor didactice*, nu doar din punct de vedere psihopedagogic, ci mai ales în domeniul specialității, deoarece, oricît de mult s-ar strădui metodicianul să sesizeze și să realizeze interdisciplinaritatea, nu o va putea face cu abilitatea și subtilitatea, de ce nu, competența, specialistului în cauză, întotdeauna în măsură să:

— prezinte relațiile interdisciplinare obligatorii, precum și cele posibile, accidentale, facultative;

— evidențieze avantajele scontate *la nivelul fiecărei discipline:* dezirabile, indispensabile, virtuale (acum, mîine, mai tîrziu) certe;

b) elaborarea programelor și manualelor în spiritul unei asemenea concepții ar înlesni, într-o măsură mai mare, finalitatea muncii educatorului la nivelul fiecărei structuri școlare, de la învățămîntul preșcolar la cel universitar;

c) intensificarea pregătirii personale în vederea proiectării și coordonării raționale a activității de învățare în consens cu cerințele designului instrucțional, deoarece orice educator care nu știe ce face, cu ce și cu cine, cum și cît anume a realizat în tot ceea ce a făcut, riscă să acționeze aleatoriu, să comită „erori de proiectare" [8] improvizînd, amînînd, și căutînd întruna motive exogene care să-i justifice insuccesul; în timp ce pregătindu-se și proiectîndu-și cu grijă demersurile instructiv-educative profesorul are posibilitatea de a preveni și elimina, fără consecințe practice, greșelile de tot felul inclusiv cele care privesc interdisciplinaritatea. Respectînd etapele proiectării didactice corecte [9], educatorul animat de dorința unei atare predări va avea în vedere cerințele sale, atît în etapele de precizare a obiectivelor, de analiză a resurselor, cît și în etapele de elaborare a strategiilor și de evaluare a rezultatelor, tocmai pentru a-și justifica legitimitatea și eficiența demersurilor sale de la început pînă la sfîrșit.

Ce s-ar putea face imediat, ceea ce de altminteri se și realizează în unele unități de învățămînt, înainte de a aștepta dispoziții care să legifereze actele și acțiunile ce se subordonează predării-învățării interdisciplinare, după opinia noastră, *ar fi:*

1) Pornind de la studiul programelor şcolare, cu deosebire al manualelor, educatorul conştient că nu e suficient să constate corelaţiile din domeniul propriei specialităţi ori din domeniile disciplinelor înrudite, unde acestea sînt posibile, se va preocupa mai cu seamă de realizarea lor sistematică şi permanentă.

2) La nivelul catedrei, evident al cabinetului metodic al unităţii de învăţămînt, colectivele respective ar putea stabili corelaţiile posibile, metodele şi procedeele de predare-învăţare în scopul realizării lor ca obiective ale învăţării; tot aici s-ar putea face precizările necesare cu privire la sarcinile ce îi revin unei anumite specialităţi în timp, pentru ca diacronic realizările să poată fi utilizate de o disciplină sau alta — în aşa fel încît profesorul de limba română, de exemplu, să nu fie pus prea des în situaţia de a explica noţiuni şi fenomene din domeniul istoriei, economiei politice, filosofiei etc., după cum nici invers. Perceperea sau înţelegerea poeziei lui L. Blaga, „Autoportret", de pildă, devine practic imposibilă, dacă elevii nu stăpînesc bine noţiunea de curcubeu formată şi însuşită de ei în cadrul fizicii.

3) Predarea-învăţarea interdisciplinară nu trebuie să ducă la supraîncărcarea elevilor, la copleşirea lor cu noţiuni şi fenomene inutile, dimpotrivă ea ar urma să fie o acţiune profilactică care să conducă la descongestionarea programelor şi manualelor şcolare, evident, a demersurilor educative efectuate chiar de către autorii acestora — educatori şi educaţi. În acest caz ar fi vorba despre „transdisciplinaritatea", care dezvoltă cooperarea între diversele discipline în măsura în care acestea au adoptat un acelaşi ansamblu de concepte fundamentale sau cîteva elemente ale aceleiaşi metode" [*10*]. În caz contrar, ce sens ar mai avea, de exemplu, ca înainte de a trece la studierea temei „Literatura română după Revoluţia de eliberare socială şi naţională antifascistă şi antiimperialistă" (lecţie introductivă), ca profesorul să facă o expunere, cum se întîmplă deseori, cu privire la cadrul social-politic şi cultural, istoric, cînd elevii ştiu deja şi au învăţat aceste cunoştinţe la obiectele istorie şi economie politică. Important este însă să ştim întotdeauna ce şi cît ştiu elevii, în raport cu cît ar trebui să ştie pentru a interveni noi, la momentul oportun.

4) Sistemul predării-învăţării impune a fi conceput astfel încît să asigure pentru toţi elevii, pentru fiecare în parte, corelaţii şi aprofundări metodologice privind domenii multidisciplinare diversificate, evident în raport cu planul de învăţămînt, fără a încerca vreodată să fim exhaustivi.

5) Predarea-învăţarea interdisciplinară poate ajuta şcolii în asigurarea pregătirii multilaterale a tinerilor, în aşa fel încît aceştia să fie capabili să îndeplinească mai multe acţiuni şi să le execute ei înşişi.

6) Cunoaşterea limbajelor cu care operează elevii este nu numai necesară ci indispensabilă. Aşa, de exemplu, elevii liceului de matematică-fizică vehiculează în cadrul tehnicilor de calcul cu noţiuni, cum ar fi: semnificant, semnificaţie, cod, mesaj, percepere, receptare, codificare, decodificare, denotat, conotat etc., care, fără să le cunoaştem ne-am putea apuca să le explicăm în cadrul orelor de teorie literară, comentariu ori analiză de text, altfel decît le-au învăţat elevii. Cînd am face-o, am greşi, dar cînd pornind de la semnificaţiile cunoscute de elevi sîntem pe calea cea bună a predării-învăţării interdisciplinare. Este adevărat că profesorul de matematică s-ar impune să ştie şi el semnificaţiile posibile ale acestor noţiuni, mai ales cînd acestea ar putea fi şi altele, la literatură. Educaţia prin prisma limbajului informatic trebuie începută însă din liceu, chiar dacă profilul acestuia nu-i neapărat de informatică.

7) Interdisciplinaritatea facilitează aprofundarea şi atrage atenţia asupra gradului de competenţă a educatorului, conştientizîndu-l în legătură cu faptul cît de esenţială este pregătirea sa. Ea contribuie, totodată, la anihilarea pericolului specializării înguste, la corelarea acesteia cu disciplinele înrudite şi la aprofundarea studierii specialităţii în mod continuu.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la Conferinţa Naţională a cercetării ştiinţifice şi proiectării*, „Scînteia" din 25 oct. 1974.
2. Sinteză asupra conceptului de interdisciplinaritate elaborată de comisia de studii interdisciplinare, în *Interdisciplinaritatea în ştiinţa contemporană*, vol. XVIII, Editura Politică, Bucureşti, 1980, p. 396.
3. Mircea Maliţa, *Idei în mers*, Editura Albatros, Bucureşti 1975, p. 11.
4. *a)* V. Popeangă, V. Ţîrcovnicu, *Implicaţiile pedagogice ale interdisciplinarităţii*, în „Revista de pedagogie", nr. 1, 1985, p. 47—49,58
b) G. Văideanu, *Promovarea interdisciplinarităţii în învăţămîntul preuniversitar*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1985, p. 48—52.
c). Fl. Creţu, *Cercetarea interdisciplinară la geografie, prin activităţi desfăşurate în afara clasei*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1985, p. 52—54.
5. P. V. Kopnin, *Bazele logice ale ştiinţei*, Editura Politică, Bucureşti, 1972, p. 43.
6. R. M. Gagné şi L. G. Briggs, *Principii de design al instruirii*, E.D.P., Bucureşti, 1977.
7. T. Slama-Cazacu, *Analiza dinamic-contextuală a operei literare, în limbă şi literatură. Modalităţi de interpretare a textului literar*, Societatea de Ştiinţe Filologice din R.S.R., Bucureşti, 1981, p. 38—42.
8. I. Nicola, *Pedagogia şcolară*, E.D.P., Bucureşti, 1980, p. 40.
9. I. Jinga şi I. Negreţ, *Inspecţia şcolară*, E.D.P., Bucureşti, 1983, p. 168—169.
10. G. Văideanu, *Promovarea interdisciplinarităţii în învăţămîntul preuniversitar*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1985, p. 50.

BILANȚ RODNIC DE ÎMPLINIRI

MEDALION

CÎND ÎNTR-O COLECTIVITATE ȘCOLARĂ se citează pedagogi și psihologi, numele conf. univ. dr. Ion T. Radu este printre cele mai cunoscute. Cunoscut prin activitatea didactică desfășurată pe toate treptele învățămîntului, prin cărțile și studiile publicate, prin activitatea de organizare, îndrumare și control a învățămîntului, prin legătura directă și permanentă cu masa cadrelor didactice din toate gradele de învățămînt, precum și prin prezența sa în presa și la manifestările pedagogice din țara noastră.

Născut la 12 iulie 1925 în comuna Dragodana, județul Dîmbovița, dintr-o familie modestă, cu cinci copii, care au rămas orfani de tată la o vîrstă fragedă, Ion T. Radu a cunoscut munca de mic. Fiind cel mai mare dintre frați, a avut și rolul de susținător al familiei.

La terminarea celor patru clase primare în comuna natală, s-a orientat către profesia de educator. La Școala Normală de învățători din Tîrgoviște a absolvit primele două clase, continuînd apoi studiile și absolvind școala cu același profil la Galați, în 1944. Învățător dăruit școlii, dar dornic de studii mai înalte, urmează concomitent Facultatea de Pedagogie-Psihologie și Facultatea de Drept pe care le absolvă în 1949. În anul 1972 a obținut titlul de doctor în pedagogie, cu lucrarea „Orientări și tendințe în învățămîntul general-obligatoriu contemporan", sub îndrumarea prof. univ. dr. doc. Anghel Manolache.

Conf. univ. dr. Ion T. Radu a funcționat pe toate treptele învățămîntului: primar, gimnazial, liceal și superior. A îndeplinit funcții de conducere, îndrumare și control: director de școală, inspector școlar, șef al Cabinetului pedagogic al Regiunii Argeș (1952—1956), șef al secției de învățămînt a Regiunii Argeș (1956—1964), inspector general și director general în Ministerul Educației și Învățămîntului.

Pe tot parcursul celor 30 de ani de activitate în organizarea, conducerea, controlul și îndrumarea învățămîntului, Ion T. Radu a desfășurat, fără întrerupere, și activitate didactică (pînă în 1962 în învățămîntul preuniversitar, iar după 1962 — în învățămîntul superior). A dobîndit astfel o temeinică pregătire științifică-teoretică și o bogată experiență practică de organizare și conducere în învățămînt—laturi care s-au sprijinit reciproc în tot cursul activității sale, pe multiple planuri.

Printr-o muncă sistematică, perseverentă, și-a creat o cunoscută autoritate științifică în pedagogie și o autoritate pedagogică în învățămînt. Conjugînd o bună cunoaștere a universului psihopedagogic mondial, a problemelor care frămîntă școala de pretutindeni în epoca actuală, cu experiența personală acumulată în activitatea desfășurată în toate nivelurile școlare, experiență împrospătată prin contactul permanent cu cadrele didactice, conf. univ. dr. Ion T. Radu a realizat lucrări de amploare și de profunzime științifică bazate pe o solidă documentare și pe cercetări concrete ca: „Sisteme de învățămînt general-obligatoriu", E.D.P. 1974 (261 p), studiu comparativ asupra învățămîntului din mai multe țări; „Învățămîntul diferențiat. Concepții și strategii " E.D.P. 1978 (255 p)., o sinteză a preocupărilor constante și a experiențelor autohtone și mondiale în acest domeniu important și deosebit de actual; „Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului", E.D.P. 1981 (330 p.), care-l atestă pe autor ca specialist consacrat al domeniului.

În cele peste 200 de studii și articole publicate în revistele de specialitate, conf. univ. dr. Ion T. Radu a abordat probleme de politică școlară, de perfecționare a structurilor școlare și a procesului de învățămînt (proiectarea activității didactice, conceperea proceselor de instruire-învățare, demersuri didactice în perspectiva obiectivelor

pedagogice, diferențierea instruirii, strategii de evaluare a procesului didactic, înlăturarea repetenției ș.a.). În permanență a avut în vedere și problemele perfecționării pregătirii profesionale a personalului didactic, a funcțiilor și principiilor activității de control și îndrumare a procesului de învățământ. Materialele publicate în acest domeniu au avut ca bază legătura permanentă cu masa cadrelor didactice pe care conf. univ. dr. Ion T. Radu o ține prin expunerile făcute la casele personalului didactic din diferite județe, prin cursuri cu directorii de școli, cu inspectorii școlari, prin prelegeri la cursurile postuniversitare și prin sarcinile de serviciu în Ministerul Educației și Învățământului.

Cu pasiunea și devotamentul care-l caracterizează, conf. univ. dr. Ion T. Radu a onorat întotdeauna și în întregime sarcinile de om al catedrei, ținînd cursuri de autoritate științifică, apreciate și îndrăgite de studenți, în diferite ramuri ale științelor pedagogice: Pedagogie școlară, Pedagogie comparată, Pedagogie socială, Organizarea și conducerea învățământului ș.a. A inaugurat un curs de Teoria evaluării randamentului școlar, care a reprezentat o veritabilă creație didactico-științifică. De asemenea, a colaborat la elaborarea unor manuale, cursuri, lucrări utile învățămîntului ca: Dicționar de pedagogie, E.D.P. 1979; Didactica, E.D.P., 1982; Curs de pedagogie (Universitatea din București), ediția 1974 și ediția 1984.

Conf. univ. dr. Ion T. Radu a fost întotdeauna prezent cu comunicări consistente la manifestările științifice ale Universității bucureștene.

Flacără care arde puternic, spirit activ care aspiră permanent la autodepășire, conf. univ. dr. Ion T. Radu se prezintă, la împlinirea a șase decenii de viață și de muncă, cu un bilanț bogat de realizări, cu meritorii împliniri. Caldul umanism care-i caracterizează personalitatea, tactul deosebit în relațiile cu oamenii i-au asigurat respectul și considerația din partea cetățenilor din comuna și zona natală, stimă din partea studenților, prețuire și afecțiune din partea colegilor, a colaboratorilor, a prietenilor. La ora împlinirilor realizate în cele șase decenii, cu toții îi urăm conf. univ. dr. Ion T. Radu la mulți ani cu sănătate, putere de muncă pentru noi realizări și depline satisfacții.

Dr. NICOLAE OPRESCU

O valoroasă contribuție

(Urmare din pag. 58)

der, Strevens, Titone — preocupările de exploatare a teoriilor lingvistice în planul didacticii limbilor străine.

Capitolele din această secțiune *(Apprentissage et enseignement de la langue maternelle et enseignement des secondes langues, L'enseignement des langues comme situation de communication, Facteurs de l'apprentissage/enseignement)* argumentează eficient ideea importanței elaborării unor metode de predare în procesul de învățare a limbilor străine care să se bazeze pe o armătură teoretică lingvistică și psihologică, pe un demers interdisciplinar. La baza observațiilor sale autoarea situează următorul principiu: rezultatele unor cercetări deja validate nu trebuie aplicate fără discernămînt, dobîndind astfel statut de imperative pedagogice, ci ele trebuie asimilate în vederea atingerii unor scopuri didactice; în metodele de predare este necesar să se acorde un rol primordial capacității specific umane de învățare creatoare și de atitudine activă prin lărgirea locului dialogului, ca formă dominantă a limbajului uman, a comunicării integrale.

Partea a treia, *La psycholinguistique et la linguistique contrastive*, propune o teorie și o metodologie a analizei contrastive generate de ideea că un studiu contrastiv cu scop aplicativ nu se poate reduce la stabilirea asemănărilor și deosebirilor dintre cele două limbi, limba bază și limba țintă. În procesul de învățare, pe lîngă particularitățile proprii fiecărui sistem lingvistic, intervin numeroase variabile ținînd de trăsăturile individuale ale elevului, deci subiective, dar și variabile raportabile la contextul învățării, la metodele de predare, la rolul profesorului și al motivației.

Unitatea *părții a patra* este asigurată, pe plan tematic, de abordarea unor probleme în cadrul unor coordonate generale: *Education, langage et communication*. Sînt dezbătute aici teza ineistă ca și efectele dilemei biologic-social/înnăscut-dobîndit în dezvoltarea limbajului și a comunicării. Sînt preconizate și reluate unele concluzii și perspective cunoscute de specialiști din studiile mai vechi ale autoarei.

Capitolul *Effort de l'élève et du professeur ou souveraineté de la „méthode"?*, consacrat triadei elev-profesor-metode în actul comunicării, oferă și exemplificări pentru procesul de însușire a unei limbi străine. Sînt furnizate informații interesante cu privire la definirea caracteristicile, obiectivele și metodele ce includ procedeele didactice în cadrul cursului intensiv.

Ultimul capitol, *Pour une éducation permanente du langage et de la communication*, analizează relația — deosebit de complexă, mai ales în cazul adulților — dintre educație și comunicare. Cercetătoarea supune discuției numeroase aspecte rămase pînă acum fără un răspuns cert, cum ar fi, de pildă, întrebarea dacă fenomenul real al comunicării este bine delimitat și suficient explorat și cunoscut de către lingviști și psihologi. Pornindu-se de la această premisă, se întreprinde o analiză detaliată a procesului de comunicare, cu sublinierea importanței a ceea ce autoarea numește „comunicare integrală", *un model de comunicare* completă care să implice un statut egal pentru cei doi parteneri și atingerea scopului mesajului, adică receptarea sa adecvată, decodarea corectă, circulația bilaterală a mesajelor, într-un cuvînt, stabilirea unei relații de comutare în care receptorul devine emițător, iar emițătorul receptor.

Cartea Tatianei Slama Cazacu se înscrie, incontestabil, între referințele obligatorii pentru practicienii predării limbilor străine și, în egală măsură, pentru specialiștii preocupați de problematica limbajului și a comunicării.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Ioan Iovit Popescu
Lazăr Vlăsceanu

LE ROLE DÉTERMINANT DU CAMARADE NICOLAE CEAUȘESCU DANS LA CRÉATION D'UN ENSEIGNEMENT ROUMAIN DÉVELOPPÉ, ÉTROITEMENT LIÉ À LA VIE, AUX EXIGENCES ACTUELLES ET DE PERSPECTIVE DE L'ÉCONOMIE NATIONALE

Selon la conception du Parti Communiste Roumain, du secrétaire général du parti, le camarade Nicolae Ceaușescu, l'enseignement est un facteur déterminant du développement socio-économique, de l'édification couronnée de succès de la société socialiste multilatéralement développée et de la transition à l'édification du communisme en Roumanie.

Au fil du temps, l'enseignement a dû répondre à des exigences sociales de plus en plus nombreuses et diversifiées. Dans ces conditions, l'enseignement roumain a connu, pendant les deux dernières décennies, un des plus dynamiques processus d'innovation, en ce qui concerne tant sa structure que son contenu, les formes d'organisation de l'enseignement et de direction de l'étude. C'est la periodé où l'enseignement s'est orienté vers une étroite imbrication avec la production et la recherche; une véritable „transformation révolutionnaire" s'est produite, une transformation censée engendrer ces structures éducatives où la connaissance théorique aille de pair avec les nécessités de l'activité productive et de la recherche scientifique.

Tiberiu Nicola

THE EDUCATION OF YOUTH IN THE SPIRIT OF THE DEEPLY HUMANISTIC POLICY OF THE PARTY, OF COMRADE NICOLAE CEAUȘESCU — A DISTINCTIVE FEATURE OF OUR EDUCATION SYSTEM

The author reviews the main features and characteristics of the development of the Romanian education during the 20 years of great achievements since comrade Nicolae Ceaușescu has been at the head of the party.

At the same time, the author presents the importants moments in the foundation of the Craiova University and the traits of this modern higher education institution.

Ilie Văduva

THE PLACE AND THE ROLE OF ROMANIAN EDUCATION ACCORDING TO THE DIRECTIVES OF THE 9TH RCP CONGRESS CONCERNING THE TRAINING OF THE LABOUR FORCE

Undertaking a thorough study of the social conditions during the period ushered in by the 9th Party Congres. called witn legitimade pride the „Nicolae Ceaușescu Epoch", the author highlights the major directions of the evolution of Romanian education, its development and improvement in keeping with the need of labour force derivind from the country's progress in the years of socialit construction.

Аделаида Матееску

ВКЛАД ТОВАРИЩА АКАДЕМИКА ДОКТОРА ИНЖЕНЕРА ЕЛЕНЫ ЧАУШЕСКУ В РАЗВИТИЕ УЧЕБНОГО НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.

Автор выявляет развитие высшего румынского технического образования в области электротехники и телекоммуникаций за последние 20 лет социалистического строительства. В исследовании подчеркивается особый вклад товарища академика доктора Елены Чаушеску в смелое выдвижение творческих способностей новаторских исследований. Работа подчеркивает несколько особо крупных учебных исследовательских успехов во внедрении автоматизации и электроники в ведущие и перспективные отрасли народного хозяйства.

Sommaire—Contents—Содержание 7/1985

● I. Iovi̧ Popescu, L. Vlăsceanu, Le rôle déterminant du camarade Nicolae Ceaușescu dans la création d'un enseignement roumain developpé, étroitement lié à la vie, aux exigences actuelles et de perspective de l'économie nationale ● T. Nicola, L'éducation des jeunes dans l'esprit de la politique humaniste du parti, du camarade Nicolae Ceaușescu — trait définitoire de notre école ● I. Văduva, La place et le rôle de l'enseignement roumain établis par les directives du IX^e Congrès en ce qui concerne la formation de la main d'oeuvre ● E. Mateescu, La contribution de la camarade académicien docteur ingénieur Elena Ceaușescu au développement de la recherche scientifique dans l'enseignement ● Șt. Benţa, L'enseignement de Mureș tient le pas avec le progrès multilatéral de la patrie ● D. Murgoci, La 20^e année de l'«Epoque Nicolae Ceaușescu»; la signification d'un profond renouveau dans l'enseignement ● D. Gherghina, L'éducation patriotique des prescolaires — but prioritaire de l'activité dans les jardins d'enfants ● R. Sandor, La formation des notions d'histoire dans la IV^e à l'aide des méthodes actives-participatives ● M. Boroș, La relation entre les aspirations, les attentes et la réalisation des élèves ● I. Comșa, La contribution de la littérature roumaine à la formation de la conception matérialiste-dialectique du monde et de la vie chez les élèves ● — Vivre et travailler d'une manière communiste (discussion avec des enseignants, des militants de l'UJC, des pionniers et des élèves du Lycée agro-industriel de Scornicești) ● M. Matei, Le rôle de la commission départementale d'orientation scolaire et professionnelle dans la formation de la main d'oeuvre ● A. Ioan, Mesures efficaces visant l'intégration de l'enseignement à la recherche et à la production agricole ● S. Dima, Les enfants et les jeunes du village de Piatra se préparent sérieusement pour devenir de bons agriculteurs ● C. Preda, Modalités de déterminer les besoins de polyqualification des ouvriers ● N. Oprescu — Strzégiens d'optimisation de l'activité dans les seminaires ● P. Pufan, La connaissance des étudiants, condition essentielle de leur intégration dans la vie universitaire ● P. Petroman, M. Toșici, L'enseignement et l'étude interdisciplinaires, condition de la modernisation ● N. Oprescu — Un bilan fructueux. Livres — Idée

---

● I. Iovi̧ Popescu, L. Vlăsceanu, Comrade Nicolae Ceaușescu's determining role in the creation of a developed Romanian education system, in close connection with the current and future needs of the nationale economy ● T. Nicola, The education of youth in the spirit of the deeply humanistic policy of the party, of comrade Nicolae Ceaușescu — a distinctive feature of our education system ● I. Văduva The place and the role of Romanian education according to the directives of the 9th RCP Congres concerning the training of the labour force ● E. Mateescu, The contribution of comrade Elena Ceaușescu, Eng. Dr. Sc., to the development of scientific research within the education system ● Șt. Benţa, The Mureș school abreast with the country's multilateral progress ● D. Murgoci, The 20th year of the «Nicolae Ceaușescu Epoch»; the significance of a deep-going renewal of education ● D. Gherghina, The patriotic education of preschool children, a priority aim of the kindergarten activity ● R. Sandor, The acquisition of the history notions in the 4th form thanks to the active and participating methods ● M. Boroș, The relation between the aspirations, the expectations and the achievement of the pupils ● I. Comșa, The contribution of Romanian literature to the formation of the pupils' scientifical-materialistic conception of world and life ● *** — To live and to work in a communist way (discussion with teachers, UCY activists, pioneers and pupils of the agro-industrial school in Scornicești) ● M. Matei, The role of the cuonty commision of school and vocational orientation in training the labour force ● A. Ioan, Efficient measures for integrating education into agricultural research and production ● S. Dima, The children and young people in the village of Piatra learn to become good farmers ● C. Preda, Means to determine the workers' need for polyqualification ● N. Oprescu, Methods to improve the activity in the seminars ● P. Pufan, The knowledge of the students, an essential condition of their integration in the university life ● P. Petroman, M. Toșici, Interdisciplinary teaching and learning, a condition of modernization ● N. Oprescu — A fruitful review ● Books — Ideas.

И. Иовиц Попеску, Лазэр Влэсчану, Определяющая роль товарища Николае Чаушеску в создании мощно развитого румынского образования, тесно связанного с жизнью, с актуальными и перспективными требованиями народного хозяйства. Т. Никола, Воспитание молодежи в духе гуманной политики партии, товарища Николае Чаушеску — определяющая черта нашей школы. И. Вэдува, Место и роль румынского образования, намеченные IX съездом РКП, в подготовке рабочей силы. Е. Матееску, Вклад товарища академика доктора инженера Елены Чаушеску в развитии учебного научного исследования. ● Ш. Бенца, Мурешская школа на ступенях всестороннего прогресса родины ● Д. Мургоч, 20-й год «Эпохи Николае Чаушеску» — значение глубокого обновления в образовании ● Д. Гергина, Патриотическое воспитание дошкольника — первостепенное внимание, уделяемое вдеятельности в детском саду ● Р. Шандор, Формирование исторических понятий в IV классе при помощи методов активного участия ● М. Борош, Соотношение между уровнем устремлений, надежд и осуществлений учащихся ● Ю. Комша, Вклад румынской литературы в формирование научно-материалистического мировоззрения у школьников.

ххх, Жить и работать по-коммунистически (беседа с преподавательским составом, активистами СКМ, пионеров и школьников Агропромышленого лицея из Скорничешть) ● М. Матей, Уездная комиссия школьной и профессиональной ориентации в поддержке реализации необходимой рабочей силы; ● А. Иоан — Эффективные меры интеграции образования с исследованием и сельскохозяйственным производством ● С. Дима, Дети и молодежь коммуны Пятра основательно готовятся, чтобы стать умелыми тружениками земли ● К. Преда, Способы определения требований поликвалификации трудящихся ● Н. Опреску, Стратегии оптимизации семинарских работ ● П. Пуфан, Знание студентов — существенное условие их интеграции в студенческую жизнь ● П. Петроман, М. Тошич, Междусциплинарное преподавание — усвоение — условие модернизации ● Н. Опреску, Плодотворные итоги свершений. Книги-идеи

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scinteii"

Revista de PEDAGOGIE

„Victoria revoluției
de eliberare socială
și națională,
antifascistă
și antiimperialistă,
înfăptuirea
revoluției socialiste
au deschis o eră nouă
în dezvoltarea poporului,
a patriei noastre"

NICOLAE CEAUȘESCU

8
August 1985
anul XXXIV

MINISTERUL
EDUCAȚIEI ȘI
ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 8/1985

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate
se pot abona
prin „ROMPRESFILATELIA"
— sectorul export-import presă
P. O. Box 12—201,
telex 10376,
București,
Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

Sumar

GHEORGHE IONIȚĂ — 23 August 1944 — istorie și contemporaneitate 1
ADRIAN NECULAU — Pace, acțiune, educație 3

• CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

IOAN C. ROMAN — Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului" 6
PAUL POPESCU-NEVEANU, TINCA CREȚU — Comunicativitatea ca dimensiune definitorie a aptitudinilor didactice .. 9
ION DRĂGAN — Formarea intereselor pentru profesiunile agroindustriale și zooveterinare la elevii de liceu 12
CEZAR CĂȘERIU, ELENA COȘESCU — Predarea-învățarea prin cercetarea fenomenelor biochimice 16
CALIOPIA RADU — Formarea și dezvoltarea conștiinței ecologice la elevi 20

• PREDAREA-ÎNVĂȚAREA INTERDISCIPLINARĂ

GAVRIL HĂDĂREANU — Implicațiile metodologice ale interdisciplinarității în actul de predare-învățare 24
VASILE POPEANGĂ — Conexiuni interdisciplinare în studiul istoriei 27
MIHAI BEJINARU — Cum concepem și realizăm predarea interdisciplinară a chimiei 31
N.I. CERCHEZ, A. ÎNSURĂȚELU, R. BOCÎNCĂ, D. OȘLOBANU — Aspecte metodice ale interdisciplinarității învățămîntului agroindustrial 35

• EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

IRINA MĂRUȚĂ, MARIANA BULEU — Cunoașterea copilului — condiție sine qua non a transformării lui în subiect al propriei formări 39
MARIAN MIHĂESCU — Activitatea diferențiată în procesul instruirii 42
EMIL HUSAR Valențele educative ale angajamentului de muncă patriotică 49

• PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

MIHAI ATANASIU, NICOLAE MANAFI, ILIE TĂLPĂȘANU, RADU DAMIAN — Folosirea calculatorului în pregătirea ritmică a studenților 51

• ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

VIOREL NICOLESCU — O pledoarie pentru educația națională, patriotică: opera lui Alexandru Odobescu 53
ALEXANDRU F. DINU — Societăți culturale doljene la începutul secolului XX 55

• MEDALION

NICOLAE SACALIȘ — Vocație și dăruire pentru afirmarea gîndirii pedagogice 57
MIRON IONESCU — O exemplară operă didactică și științifică 58

• VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

ION GH. STANCIU — O nouă reuniune CODIESEE 60
ANTON VASILESCU — Semnificația pedagogică a unei valoroase acțiuni 61
*** Orientarea profesională și integrarea eficientă socioprofesională 62
SILVIA DIMA — Activitatea metodică și de cercetare — preocupare permanentă 63

• CĂRȚI — IDEI

DINUȚA MARIN — Îmbogățirea metodologiei de predare a limbii române la străini 5

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

23 August 1944 — istorie și contemporaneitate

Prof. univ. dr. GH. I. IONIȚĂ
Decanul Facultății de Istorie-Filosofie din București

CEA DE-A 41-a ANIVERSARE a actului revoluționar de la 23 August 1944 are loc în acest an în condițiile cu totul excepționale în care întregul nostru partid și popor au sărbătorit și sărbătoresc împlinirea a două decenii de la istoricul Congres al IX-lea al Partidului Comunist Român, deschizător de epocă nouă în viața națiunii noastre, Epoca Nicolae Ceaușescu, așa cum denumim cu toții acest interval de timp, cu justificată mîndrie patriotică, revoluționară.

În conștiința națiunii noastre își continuă reverberațiile magistrala Expunere prezentată de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Plenara C.C. al P.C.R. și a activului central al partidului: bogat și mobilizator program de muncă, de acțiune revoluționară pentru toți comuniștii, pentru întregul nostru popor în vederea îndeplinirii exemplare a hotărîrilor Congresului al XIII-lea, a Programului partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism

Cu referire directă la problematica majoră a învățămîntului, la sarcinile de înaltă răspundere care revin tuturor slujitorilor școlii românești iată, în continuare, extrase *din Apelul adresat de Plenară, următoarele sublinieri, aprecieri și îndemnuri:*

> *„Plenară, evidențiază însemnătatea deosebită a școlii ca principal factor de cultură și civilizație, subliniind că, prin obiectivele sale, Congresul al XIII-lea deschide învățămîntului românesc perspective dintre cele mai luminoase, pe linia integrării, în continuare, a acestuia cu producția și organizării procesului instructiv-educativ în strînsă concordanță cu cerințele economiei naționale, ale pregătirii de cadre temeinic calificate pentru toate domeniile construcției socialiste din patria noastră.*
>
> *Plenara cheamă organele și organizațiile de partid din domeniul învățămîntului, pe comuniștii din școli, din institutele de învățămînt superior, toate cadrele didactice, învățătorii, profesorii și educatorii să acționeze cu înaltă dăruire și pasiune revoluționară pentru ca, pe băncile școlilor de toate gradele să se formeze, pentru muncă și viață, un tineret sănătos, însetat de cultură și știință, cadre bine pregătite, buni specialiști, buni revoluționari — pentru toate domeniile vieții economico-sociale din patria noastră".*

Răsturnarea orînduirii burghezo-moșierești, lichidarea exploatării și asupririi sociale și naționale în țara noastră — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, președintele României socialiste, în Raportul prezentat la cel de-al XIII-lea Congres al partidului — constituie cea mai mare cucerire revoluționară a poporului român, asigurîndu-i posibilitatea de a fi liber și stăpîn pe destinul său, de a-și lua soarta în propriile mîini, de a se bucura de cele mai largi drepturi și libertăți democratice.

După cum este cunoscut, **jaloanele acestei răsturnări revoluționare au început să fie așezate odată cu producerea evenimentelor cruciale de la 23 August 1944, care au marcat declanșarea revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă, revoluție inițiată, organizată și condusă la victorie de Partidul Comunist Român.**

> **„Semnalul revoluției de eliberare socială și națională, antifascistă și antiimperialistă" — apreciază tovarășul Nicolae Ceaușescu — l-a constituit insurecția armată, organizată și condusă de P.C.R., în alianță cu alte forțe politice, precum și cu armata".**

Acestui istoric semnal — dat de poporul român la 23 August 1944 — îi dedicăm și în acest an, pentru a 41-a oară, deplinul nostru respect, înaltul nostru omagiu. Și, totodată, aceleași sentimente ne determină a omagia — așa cum se cuvine — drumul pe care, avîntîndu-se cu încredere și înaltă responsabilitate, poporul român a avut a-l parcurge de-atunci încoace — cu spectaculoase rezultate în toate domeniile activității economico-sociale, politice, culturale, precum și pe planul relațiilor internaționale. Referindu-se la toate aceste rezultate, tovarășul Nicolae Ceaușescu aprecia cu adînci semnificații:

> **„Într-o perioadă scurtă, România s-a transformat din temelii, devenind o țară socialistă modernă. Asemeni lui Făt-Frumos din poveste care — după cum se spune — creștea într-o lună cît alții într-un an, țara noastră crește astăzi, din punct de vedere al producției industriale, în numai trei zile și jumătate cît creștea în 1945 într-un an, iar din punct de vedere al venitului național, realizează în prezent, în doar 12 zile, o creștere egală cu în-**

tregul venit național din anul 1945. Iată, în fapte, în realități, forța unui popor stăpîn pe destinele sale, forța Partidului nostru Comunist! Iată ceea ce reprezintă socialismul pentru un popor liber!"

Dînd o înaltă apreciere bilanțului strălucit cu care România socialistă se prezintă în fața istoriei după eforturile continue depuse pe frontul făuririi unei vieți noi în intervalul de la 23 August 1944 pînă astăzi, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta:

„Marile realizări obținute în anii socialismului în dezvoltarea forței economice a țării sînt rodul activității neistovite, pline de abnegație a clasei muncitoare, țărănimii și intelectualității, a tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, al eforturilor considerabile, materiale și umane, ale întregului popor pentru ridicarea economico-socială a patriei. Nimic nu am primit din afară în mod gratuit, nimic nu a căzut din cer! Stadiul la care am ajuns este expresia muncii eroice a poporului nostru, a hotărîrii și încrederii cu care toți oamenii muncii urmează și înfăptuiesc neabătut politica partidului, a teoriei și forței socialismului, a capacității noii orînduiri de a asigura întregii națiuni un înalt nivel de civilizație materială și spirituală".

Desigur, cu măsura obișnuită a realismului său politic, partidul nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu au apreciat, adeseori, valoarea reușitelor noastre în raport cu dificultățile drumului parcurs, drum care n-a reprezentat niciodată, în nici o etapă, un marș efectuat sub acorduri triumfale. Victoriile repurtate însă în astfel de condiții ne-au dat și ne dau totdeauna siguranța sentimentului exprimat de tovarășul Nicolae Ceaușescu în legătură cu faptul că dacă, prin abstract, firește, lumea s-ar putea întoarce la punctul de pornire — 23 August 1944 —

„...și ar trebui să ne alegem din nou calea de dezvoltare, am alege, fără nici o rezervă, tot calea socialismului, am merge cu toată hotărîrea pe același drum pe care l-am străbătut în ultimii 40 de ani. Poate că — dacă am putea avea experiența de acum — unele lucruri le-am putea face, fără îndoială, mai bine, cu mai puține greșeli și lipsuri; dar am acționa cu toată hotărîrea în spiritul politicii interne și externe din această perioadă, care a asigurat și asigură ridicarea patriei noastre pe o treaptă superioară de civilizație, de dezvoltare economică și socială, asigură poporului nostru o viață liberă, demnă, conduce la întărirea continuă a patriei, a independenței și suveranității naționale".

Sub astfel de auspicii, cu asemenea convingeri **ABORDĂM ÎN PREZENT PROBLEMATICA EXTREM DE COMPLEXĂ A FĂURIRII SOCIETĂȚII SOCIALISTE MULTILATERAL DEZVOLTATE ÎN PATRIA NOASTRĂ.**

Optimismul nostru socialist în succesul major al drumului pe care avem a-l parcurge în viitor are la bază — în chip special — satisfacția oferită de marile împliniri dobîndite în anii care au urmat Congresului al IX-lea al partidului, de cînd se află tovarășul Nicolae Ceaușescu în fruntea partidului. Sînt anii în care am ajuns a simți cu toții impulsul ritmurilor înalte care — pe diverse coordonate — ne-au propulsat și ne propulsează spre un viitor luminos și sigur; sînt anii în care am ajuns a număra pe harta țării orașele noi, fabricile și uzinele noi, satele ridicate la o viață nouă, modernă; sînt anii în care am ajuns a număra pe harta țării școlile și facultățile noi, institutele de cultură, știință și artă noi, care au ridicat la viață înnoitoare, înfloritoare, toate județele țării. La scara istorică a anului al XX-lea, de la cel de-al IX-lea Congres al partidului, ne înclinăm cu respect în fața eroismului constructorilor spectaculoasei magistrale albastre a țării, ai metroului bucureștean, ai Transfăgărășanului și ai cîtor altor obiective remarcabile care au fost și sînt abordate cu cutezanță revoluționară de harnicii făurari ai noii societăți pe pămîntul României.

În ansamblul realizărilor dobîndite de poporul român de la 23 August 1944 încoace — și îndeosebi pe magistrala anilor **Epocii Nicolae Ceaușescu** — deosebite sînt împlinirile învățămîntului — principalul factor de educație, de formare a omului nou.

După cum este cunoscut, **în anii care au urmat Congresului al IX-lea al partidului, școala românească a traversat o efervescentă perioadă de profunde modernizări și readaptări înnoitoare, într-un proces continuu aflat sub semnul unei temeinice integrări în ampla dinamică a edificării societății noi.** Integrarea organică a învățămîntului cu cercetarea și producția, concepție revoluționară profund originală a tovarășului Nicolae Ceaușescu, a constituit un moment de cotitură radicală în pregătirea forței de muncă și dezvoltarea multilaterală a personalității umane. La elaborarea acestei concepții s-a plecat de la cerința ca viitorul absolvent al învățămîntului să se racordeze cît mai grabnic, cu întreaga sa capacitate, în activitatea de rezolvare a problemelor stringente pe care le pune practica, viața. În acest scop, **elevul și studentul trebuie să se integreze chiar de pe băncile școlii în problemele concrete pe care le pune economia națională, viața social-culturală a patriei.**

Învățămîntul a fost și este astfel organizat încît să se constituie ca un sistem unitar modern, cu o stabilitate remarcabilă în structura lui fundamentală și cu o mare mobilitate care-i permite să se adapteze cu ușurință unor situații noi ce pot apărea într-un domeniu sau altul, de la o etapă la alta.

Potrivit concepției partidului nostru, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, o sarcină fundamentală a în-

vățămîntului este dezvoltarea aptitudinilor pentru creație. Perioada pe care o traversăm, în plină revoluție tehnico-științifică, corespunde unor mutații frecvente, deseori imprevizibile. De aceea, școala a fost și este chemată să sădească în mintea elevilor și studenților setea de a cunoaște, dorința de autoperfecționare continuă. Procesul învățării nu poate fi înțeles ca un proces ce se poate încheia vreodată. Predarea nu înseamnă o simplă transmitere de cunoștințe, ci retrospectarea drumului parcurs de știință, a îndoielilor, dar și a încrederii în forța cognitivă a omului. Se înțelege, în consecință, că trebuie transmis elevilor și studenților nu numai ceea ce se știe, ci și ceea ce este în curs de explorare. Pentru aceasta este nevoie ca educatorul să fie el însuși un cercetător, capabil să stimuleze potențialul de gîndire și de acțiune al celor cărora se adresează.

O datorie de onoare a școlii a fost și este aceea de a educa tineretul patriei noastre în spirit revoluționar. Așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu,

> „Tinerii trebuie crescuți și educați în spiritul dragostei de patrie, al devotamentului față de socialism, față de partid, în spiritul muncii, înarmîndu-i cu cele mai noi cuceriri ale științei și cunoașterii umane. Școala de toate gradele trebuie să formeze un tineret revoluționar, pasionat, îndrăzneț, gata de orice sacrificiu pentru interesele patriei, ale socialismului, pentru apărarea independenței țării, pentru pace".

Educația comunistă, revoluționară presupune formarea unui om instruit, cu un nivel științific și tehnic ridicat, cu un orizont cultural larg, ceea ce presupune și însușirea unor cunoștințe filosofice și politico-ideologice, a unei concepții înaintate despre lume și viață, care să-i permită să acționeze în mod revoluționar, novator, ca un adevărat comunist.

Politica științifică, deplin clarvăzătoare a partidului și statului nostru în domeniul învățămîntului și-a dovedit justețea și prin rezultatele obținute. Tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta la 15 septembrie 1984, cu prilejul deschiderii anului de învățămînt 1984/1985:

> „Putem afirma fără teama de a greși că dacă nu am fi realizat aceste succese importante în învățămînt, dacă nu am fi înfăptuit — aș putea spune — această revoluție în transformarea învățămîntului românesc, nu am fi putut obține nici celelalte realizări în dezvoltarea economico-socială a patriei. Tocmai pe baza învățămîntului modern, a cercetării, a științei, am putut realiza marile transformări revoluționare din România".

Iată, în fond, aprecierea care cinstește așa cum se cuvine școala și pe slujitorii ei devotați, „aprinzînd" puternic toate „reflectoarele" istoriei contemporane asupra cutezătorului drum ce ne va purta de-acum înainte spre piscurile înalte ale societății socialiste multilateral dezvoltate și ale înaintării României spre comunism. Această înaltă apreciere vine din partea comunistului Nicolae Ceaușescu, strălucitul nostru conducător de partid și de stat. **Să-i urmăm cu toții, cu tot mai multă hotărîre, îndemnul, indicațiile, spre binele școlii românești, spre necontenita sporire a contribuției sale la edificarea socialismului și comunismului pe pămîntul României!**

Sub această aură marcăm noi, toți slujitorii învățămîntului din România socialistă, aniversarea în anul acesta a actului istoric de la 23 August 1944, cea mai mare sărbătoare națională a poporului român.

Pace, acțiune, educație

Conf. univ. dr. ADRIAN NECULAU
Universitatea din Iași

PROGRESUL TEHNIC NU l-a făcut pe om atotputernic și nici nu l-a transformat sub raport moral. Numai inovațiile tehnice nu s-au dovedit capabile să furnizeze răspunsuri la problemele complexe ale lumii contemporane. În aceste condiții, se înregistrează frecvent opinii după care dezvoltarea omenirii pare să devină o competiție între educație și orientarea spre catastrofă. E nevoie de un etos al responsabilității, de strategii de redescoperire a „interiorului" uman, prin intermediul căruia poate fi schimbat „exteriorul agresiv".

În confruntarea cu „cultura senzorială", cu „religia consumului", cu „etosul creșterii cu orice preț", cu „mitul competiției" (considerate de unii singura cale de dezvoltare a unor personalități puternice), **pedagogia umanistă oferă alternativa individului format în spiritul solidarității cu cei din generația sa, a respectului pentru cei ce l-au precedat și cei ce-l vor urma, a încrederii în destinul umanității și valorile sale. E nevoie de o conștiință comună, împărtășită de întreaga umanitate, de formarea unui nou umanism, bazat nu numai pe valorile morale ale culturii și civilizației, ci și pe consecințele pedagogice ale noii revoluții științifice și tehnice.** Soluția e deci **reformularea finalității dezvoltării umane,** sădirea încrederii în valorile perene — singura cale capabilă

să redea fiecărui individ demnitatea de membru al comunității, să-l ajute să se realizeze, să-și descopere potențele, să-și îmbogățească experiența morală și comportamentală, să manifeste disponibilitate pentru schimbare. Individul uman este deci chemat să învețe să-și schimbe el însuși condiția, să devină elementul hotărîtor în soluționarea tuturor problemelor comune.

E necesar un *nou mod de gîndire* a acțiunii de formare, ceea ce înseamnă o transformare radicală atît în structurile și conținuturile educației, cît și în modul de a concepe învățarea, dezvoltarea umană. Dacă cunoștințele sînt considerate drept statice, atunci educația pare simplă: transferarea cunoștințelor de la cei ce le posedă către cei ce nu le posedă încă. Dar acest *model* „digestiv" de educație („a digera cunoștințe" înseamnă „a ști" fără a putea aplica, reconstrui, crea) presupune să dezvăluie realitatea numai pe porțiuni, *funcție* de dorința și posibilitatea celui ce conduce procesul. Dependența educatului de educator creează atunci premise pentru manipulare, formalism (chiar ritualism) comportamental, învățare după tipar. **Actul cunoașterii trebuie să devină însă un act creativ, să implice profund pe individ în propria schimbare, să declanșeze potențialul său participativ, să-l îndemne să reconstruiască realitatea fizică și socială într-un mod nou, personal.** Educația care nu-și propune să transforme realitatea umană, care se rezumă doar la „a conserva" sisteme și conținuturi deja elaborate, nu poate fi taxată decît ca o aberație. Omul trebuie ajutat **să devină, să evolueze, să se implice, să acționeze personal.**

Dintre toate „noile educații", **educația pentru pace** pare să nu poată fi concepută decît ca o aplicare a acestor principii. Ea nu poate fi o simplă transmitere de noțiuni și idei („despre pace"), ci trebuie să fie **pacea însăși** — practicată zi de zi, în viața cotidiană, în activitatea de învățare, în relațiile interpersonale. Nu se poate rezuma numai la cuvinte, ci trebuie să devină un „mod de a fi", să se convertească **într-un nou etos în realitatea școlii.**

Orientată spre identificarea și dezvoltarea tuturor calităților umane aflate în stare latentă, **educația pentru pace** — înainte de a fi considerată o activitate intelectuală — **trebuie să fie o educație a activităților și mentalităților, a conduitei în familie și în societate, a structurilor mentale, dar și a celor afective.** E nevoie ca fiecare individ să-și autocunoștientizeze facultățile și resursele, pentru a le transfera treptat în activitățile sale, în sfera relațiilor interpersonale din familie, școală, comunitate, pentru a le conduce spre formarea unor structuri mentale bazate pe solidaritate umană, angajare și încredere în om. „Pacea — se spune într-un document *programatic al țării noastre* — reprezintă o condiție esențială pentru însuși viața și viitorul tineretului. Este de domeniul evidenței că tinerii se pot afirma — plenar pe plan *național* și internațional — numai în condițiile unei păci trainice și ale unei securități autentice, ale statornicirii unui climat de înțelegere, destindere și colaborare rodnică între popoare".

În concepția țării noastre, **educația pentru pace reprezintă reunirea tuturor factorilor și forțelor educative** (familia, școala, organizațiile de tineret și culturale, mass-media) **într-o acțiune convergentă pentru crearea și consolidarea unor atitudini pozitive ale tineretului față de problemele păcii.** E necesar să clădim viitorul cu răspundere, în spiritul **Declarației Adunării Generale** a **O.N.U.** din 1965, inițiată de țara noastră, prin care se cere a se „*dobîndi conștiința* responsabilităților care îi vor reveni (— tineretului) într-o lume pe care va fi chemat să o conducă". **A-ți dovedi responsabilitatea înseamnă și a preveni, a educa pentru a preîntîmpina apariția unor atitudini și comportamente generatoare de violență, a lua măsuri cu caracter profilactic, educativ, de natură să-i ferească pe tineri de poluarea determinată de orientarea spre cultul forței și competiției agresive.**

Finalitatea educației pentru pace este aceea de a trezi, în conștiința tinerilor, ideea că ei trebuie să dobîndească capacitatea de autoafirmare, de opțiune independentă pentru o lume care va fi a lor, în care vor avea de trăit. Tinerii pot și trebuie **să devină,** să se manifeste nu numai ca obiect al acțiunii educative pentru pace, ci și ca subiecți activi, contribuind concret la acțiunile pentru apărarea păcii. Contribuția concretă a tinerilor poate îmbrăca forme diferite, dar mai ales poate lua forma construirii unui climat de înțelegere și respect, a acceptării diversității culturale și comportamentale, a receptivității la ideile și sugestiile altora, a capacității de a stabili contacte satisfăcătoare și a dialoga, a toleranței și compasiunii. Efectul climatului este fie angajarea, comportamentul participativ sau — dimpotrivă — retragerea, atitudinea nonparticipativă.

Din păcate — se remarcă în *Raportul final* al reuniunii de la Costinești din 31 mai — 5 iunie 1982, la care, sub genericul „Tineretul anilor '80", s-au întrunit delegați și observatori din circa 40 de țări, reprezentanți ai O.N.U. și U.N.E.S.C.O., cercetători și specialiști — „sistemele educative sînt adesea inadaptate atît în ce privește conținutul, cît și *metodele*. Violența deține încă aici un loc important. Temele legate de pace sînt puțin numeroase. Metodele pedagogice rămîn teoretice și favorizează foarte puțin acțiunea". De aceea, **se cere o nouă orientare a educației școlare: nu atît spre informare, cît spre formare,** nu spre dobîndirea unor cunoștințe-balast, adesea inutile, ci spre *formarea atitudinilor* și stilului de comportament participativ, spre dobîndirea capacității de a formula judecăți de valoare și a opera cu competență, atunci cînd individul

se confruntă cu cele mai diverse probleme pe care le pune lumea contemporană. **O educație umanistă, democratică exclude din conținutul său, pe cît posibil, confruntarea, competiția, conflictul ca valori fundamentale.** Educatorul trebuie să renunțe treptat la funcția de „mașină de sortat și de ierarhizat" (J. Galtung), pentru a deveni un consilier, un antrenor, o sursă de sugestii acționale. Învățămîntul nu se mai poate rezuma doar la „transferul cunoștințelor", ci trebuie să contribuie la formarea conștiinței critice asupra realității și asupra oamenilor. **Ideea de perfectabilitate, de „ființă mai bună" sau aceea de respect pentru om ca valoare supremă trebuie să devină principiu acțional: numai practicînd, aplicînd în viața cotidiană cele „învățate" se poate asigura o temeinică și realistă cunoaștere a realității.**

Școala, propunîndu-și să educe tineretul în spiritul păcii, trebuie să cunoască o dublă orientare: *a)* să elimine din conținutul învățămîntului tot ceea ce ar putea cauza sau favoriza atitudini ostile și agresive și *b)* să încorporeze în acest conținut cît mai multe elemente care să dea posibilitate tinerilor să înțeleagă, cît mai bine, mai profund, sensurile obiective ale lumii contemporane. Acest al doilea aspect are în vedere lărgirea și ameliorarea calitativă a programelor în domeniul învățării limbilor străine, istoriei și culturii mondiale, științei politice, psihologiei sociale, prin punerea tineretului într-un contact cognitiv și afectiv cu valorile spirituale ale altor popoare, cu marile realizări ale civilizației umane. Ajutați să înțeleagă diversitatea lumii, faptul că actul de creație îmbracă forme diferite de la popor la popor, tinerii vor înțelege profund și conștient concepte — altfel abstracte — ca „respect reciproc", „socializare", „toleranță", „comportament prosocial", vor îmbrățișa idealuri umaniste, progresiste. Cercetări întreprinse în rîndul unor tineri de diferite categorii și profesii din țara noastră, de către Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, au dovedit un interes, o receptivitate unanimă față de evoluția evenimentelor și, în general, omogenitatea atitudinilor față de problemele păcii.

Educația în spiritul păcii presupune implicarea activă a instituției școlare în înfăptuirea obiectivelor majore pe care le urmărește: apărarea și consolidarea păcii. Profesorul Ștefan Bârsănescu a publicat acum cîțiva ani un articol în care susținea nevoia unei „pedagogii a păcii", ca ramură a pedagogiei, urmărind dezvoltarea unor indivizi iubitori ai păcii și care luptă pentru construirea ei. Trei finalități ar urmări acest demers, în concepția pedagogului român: **a)** copiiii sînt educați astfel încît să se debaraseze de orice impulsuri spre agresivitate și ostilitate și să devină sensibili la ordine, liniște, echilibru, dreptate; **b)** tinerii sînt obișnuiți cu ideile de înțelegere mutuală, cooperare, toleranță și cu observarea măsurilor de ordine; **c)** tinerii și adulții sînt educați în spiritul unei concepții despre lume care să le permită să se entuziasmeze de valorile spirituale, să înțeleagă că pacea este condiția esențială a progresului și fericirii umane. **Pentru a forma elevilor o „conștiință a păcii" trebuie să li se dezvolte spiritul rațional și obiectiv, conștiinciozitate în** acțiunile lor, **respectul pentru viață, sensibilitate pentru valorile culturale, priceperea de a gîndi adînc, de a medita** înainte de a acționa.

Educația pentru pace nu se poate rezuma deci numai la proclamarea idealurilor de solidaritate, înțelegere, respect, ci trebuie să utilizeze metode active, antrenarea tinerilor în acțiuni, stimularea intereselor și preocupărilor acestora, participarea la viața socială și la opera de construire a societății. Legarea învățămîntului de producție, de viață, așa cum este concepută educația și instrucția în țara noastră, constituie și mijlocul formării și consolidării respectului pentru muncă, valori, realizări.

Pacea, democrația, înțelegerea, colaborarea sînt concepte ce pot fi înțelese mai bine dacă conținutul lor este „transferat" la nivelul microuniversului care este colectivitatea școlară. Încurajați să se raporteze la realități cunoscute lor, să „traducă" în comportamente observabile modul în care au înțeles aceste valori, elevii se pot implica direct în aplicarea în practică a acestor idei generoase, pot deveni coautori ai schimbării atitudinilor și comportamentelor.

Dacă tinerii au „dreptul la viitor", atunci trebuie să li se acorde posibilitatea să și-l construiască singuri, să li se ofere șansa opțiunii. **Cultivarea responsabilităților față de valori și viitorul omenirii, a civismului și umanismului — iată garanția calității opțiunii.**

Îmbogățirea metodologiei de predare a limbii române la străini

ÎN ACEST AN școlar, la Universitatea din București au apărut trei volume de exerciții destinate însușirii limbii române de către studenții străini. Primele două au fost semnate de Gh. Doca și Melania Florea, iar cel de-al treilea, pe care-l prezentăm acum, aparține Marianei Guiu și Mariei Steriu. Cele trei lucrări au fost elaborate în cadrul integrării pe baza principiilor stabilite de colectivul mixt de cercetarea format din cadre didactice de la Facultatea de Limba și Literatura Română și cercetători de la Institutul de Lingvistică din București.

Volumul *Exerciții de limba română pentru anul pregătitor. Structuri verbale pronominale*, apărut în ianuarie 1985, se adre-

DINUȚA MARIN

(Continuare în p. 23)

Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului"

IOAN C. ROMAN

1. UN MODEL TEORETIC AL ÎNVĂȚĂRII ÎN CLASĂ realizează pentru prima dată John B. Carroll, **într-un studiu cu același titlu („A model of learning school"), în 1963. Considerînd că** *aptitudinea de a învăța*, **pe care psihopedagogia fundamentează capacitatea de a învăța, este în fond un fapt observabil, măsurabil și influențabil dacă o identificăm cu** *timpul necesar însușirii unei sarcini de învățare*, John B. Carroll **ajunge la concluzia că învățarea în școală poate fi asigurată de către următorii cinci factori:**

a) *Timpul necesar* însușirii unei sarcini de învățare, care trebuie să fie stabilit în mod rezonabil prin programe etc., dar care *diferă* de la un copil la altul, uneori în proporție de la 1 la 3, ceea ce presupune a se folosi nu o strategie comună, care duce la rezultate diferențiate, ci una diferențiată, care va asigura rezultate din ce în ce mai apropiate.

b) *Timpul real* de care dispune elevul. Acesta este de obicei mai mic decît timpul necesar și va afecta învățarea într-o proporție corespunzătoare. Familia poate asigura copiilor un timp de învățare, dar școala nu poate conta pe el în toate cazurile. Școala trebuie să utilizeze în mod intensiv timpul de care ea dispune, înlăturînd risipa enormă ce se face prin predare-verificare nesubordonate învățării.

c) *Perseverența elevului:* elevul poate risipi timpul de care dispune, sau îl poate folosi în diferite grade de intensitate. Dar, ca și timpul real, factorul perseverență este controlabil în școală și nu în afara ei.

d) *Capacitatea de a înțelege instrucția.* Aparent aceasta ar depinde de factorii genetici. În realitate ea depinde total de calitatea instruirii precedente. Dacă zi de zi nu au fost lăsate lacune în instrucția elevilor, ori care din ei este capabil să înțeleagă instrucția ce i se face într-o succesiune dată.

e) *Calitatea instruirii:* aceasta depinde în întregime de profesor, de pregătirea lui, de factorii lui de personalitate, de sistemul didactic folosit etc. și este mereu perfectibilă.

Modelul lui John B. Carroll va rămîne ca o dată memorabilă în istoria didacticii. El marchează trecerea de la strategia didactică a școlii secundare de selecție la aceea a școlii secundare de masă. Este o trecere de mari proporții, cu urmări pozitive la scara întregii societăți, trecere pe care ulterior profesorul Ștefan Bârsănescu avea să o aprecieze ca fiind „cea mai mare schimbare în didactică de la Herbart și neoherbartieni încoace" („Cronica", 12. II. 1982).

Modelul teoretic al lui John B. Carroll, pe care aici l-am prezentat sumar, a fost transformat într-un *model didactic al instruirii în clasă* de către B. S. Bloom și validat experimental începînd cu anul 1968 [3, p. 54]. Bloom a considerat că dacă aptitudinea de a învăța înseamnă timpul pe care trebuie să-l aibă la dispoziție copilul și nu nivelul pe care el îl poate atinge într-un timp dat, atunci *se poate prescrie un nivel optim pe care să-l atingă fiecare elev* și apoi profesorul, acționînd asupra variabilelor ce se află sub controlul său, să asigure fiecăruia dintre ei acest nivel [3, p. 54].

După experimente riguroase, Bloom a degajat o serie de concluzii care sînt esențiale pentru didactică de aici încolo. Citățm cîteva din ele:

a) Elevii și profesorii își vor schimba punctul de vedere asupra predării-verificării atunci cînd schimbarea practică va duce la promovarea unei învățări mai eficiente, [3, p. 40], ceea ce, adăugăm noi, nu înseamnă o schimbare de la sine;

b) Ceea ce o persoană poate învăța, pot învăța aproape toate celelalte persoane, dacă li se asigură condiții potrivite pentru aceasta, înainte și în timpul învățării. Aceasta se aplică pentru 95% din populația școlară, restul fiind unii cu dificultăți de învățare, alții supradotați [*3*, p. 40];

c) Atunci cînd condițiile de învățare sînt nefavorabile, diferențele dintre elevi se adîncesc sub raportul capacității de învățare, al ritmului și motivației etc. Invers, în condiții favorabile de învățare performanțele elevilor tind să crească și să se apropie [*3*, p. 44];

d) Inițial strategia învățării depline cere un timp mai mare decît metodele tradiționale (este și firesc: elevii nu pot de la început să înțeleagă singuri un text, să-l conspecteze, să rezolve independent probleme etc.), ceea ce face ca în primele etape doar 20—25% din elevi să obțină rezultate bune. Treptat, exercițiul își spune cuvîntul, timpul se ameliorează, apar interesele pentru învățare și numărul elevilor cu rezultate bune crește [*3*, p. 61; 82];

e) Între diferențele școlare și cele individuale nu există identitate. De asemenea, diferențele școlare nu sînt determinate de cele individuale, ci „sînt făcute de mîna omului", adică de familie și de școală. De aici rezultă că explicația eșecului școlar nu trebuie căutată în persoana celui care învață, ci în interacțiunile dintre individ și mediul social și educațional în care trăiește el [*3*, p. 24];

f) Declarînd că modelul său practic s-a inspirat din modelul teoretic al lui John B. Carroll, B. S. Bloom consideră că succesul școlar este asigurat de: comportamentul cognitiv inițial (starea de pregătire cognitivă), comportamentul afectiv (motivația pentru învățare) și calitatea instruirii. Toți acești factori sînt observabili, măsurabili, controlabili și influențabili [*3*, p. 24).

2. Putem încerca acum să arătăm ce înseamnă strategia învățării depline și prin ce se caracterizează:

a) Învățarea deplină nu este un panaceu [*3*, p. 59), ea nu face minuni, dar poate asigura un grad mai înalt de instrucție pentru toți copiii, fără investiții în plus. Ea este o cale complexă de instruire, compatibilă cu toate metodele de predare-învățare existente azi în școală [*3*, p. 59] și se mărginește să folosească un sistem de procedee didactice și de tehnici retroactive de natură să asigure un grad mai ridicat de instrucție pentru majoritatea elevilor [*3*, p. 20—21].

b) În comparație cu lecția de predare-verificare, în care verificarea avea rol constatativ și de pedepsire și se realiza prin sondaj sporadic, caracteristic pentru strategia învățării depline este *elaborarea unor procedee de conexiune inversă și corective*, care să fie folosite în diverse stadii de învățare spre a se constata ce a învățat și ce nu a învățat *fiecare*, cu scopul de a se corecta și completa învățătura. Folosirea corectă a acestor procedee face imposibilă trecerea mai departe cînd un număr de elevi nu și-au însușit sarcinile date; este astfel stopată rămînerea în urmă, cu toate consecințele ei negative.

c) Procedeele care asigură conexiunea inversă nu sînt din cele neobișnuite, dificile, costisitoare, ci au doar un caracter suplimentar: ele completează procedeele obișnuite, asigurînd învățarea continuă și evitînd rămînerea în urmă [*3*, p. 36—37].

d) Strategia învățării depline se poate aplica la tot felul de sarcini de învățare (la toate disciplinele de învățămînt) și nu numai la unele [*3*, p. 61]. Ea nu este specifică pentru obiective care presupun condiționarea emoțională și însușirea unei scări de valori, deși și acestea implică deseori un suport cognitiv [*3*, p. 9].

e) Profesorul deține mai departe rolul conducător de sursă de informație și autoritate morală. Dar el capătă o funcție nouă de importanță capitală: din simplu organizator al competiției dintre elevi, el devine „conducător al procesului de instruire" [*3*, p. 59]. Ca urmare, profesorul devine mai puțin preocupat de notare și mai interesat de învățarea fiecărui elev.

f) Învățarea deplină nu-și propune să rezolve totul la școală, nu elimină munca de acasă, ci o stimulează, dar nu ca obligativitate formală, ci dezvoltînd interesele și capacitățile intelectuale care o fac posibilă.

g) Fundamentul teoretic al învățării depline nu este nou. Principalele idei ale acestei strategii fac parte din patrimoniul pedagogiei clasice și al „Școlii active". Noi sînt doar strategiile aplicării acestor idei, strategii elaborate abia în ultimele decenii [*1*, p. 52]. Aceasta face ca mulți dintre profesori, cînd li se prezintă și li se explică aceste strategii, să afirme că ei le cunosc și le aplică de mult [*2*, p. 13], confundîndu-le îndeosebi cu lecțiile dialogate.

3. Cercetările de „mastery learning" efectuate de către B. S. Bloom și colaboratorii săi, au dus la rezultate remarcabile, confirmate de altfel și de cercetările din țara noastră, ca de exemplu:

a) În condițiile noii strategii didactice, diferențele de învățare dintre elevi, ca viteză de memorare, durabilitate, timpul necesar însușirii unei sarcini etc. se micșorează, realizîndu-se o tendință de egalizare a rezultatelor pe paliere tot mai înalte, fără ca elevii foarte buni să fie împiedicați în evoluția lor mai rapidă [*3*, p. 43].

b) Sarcini care în condițiile vechii lecții erau însușite foarte bine doar de către 20% din elevi, cu noile strategii au fost însușite la nivel superior de către 90% din total [*3*, p. 38].

c) Realizînd pentru cei mai mulți o învățare la nivel superior, strategia învățării de-

pline conduce la încrederea elevilor în capacităţile lor de învăţare şi la îmbunătăţirea echilibrului lor psihic [3, p. 46]. Şcoala are astfel posibilitatea de a ieşi din criza metodelor în care se află prin formarea la elevi a unei imagini pozitive despre ei înşişi şi prin asigurarea succesului şcolar în proporţie de masă. Aceasta va determina în aceeaşi proporţie integrarea pozitivă, activă în viaţa socială şi de muncă mai tîrziu.

d) Concomitent, relaţiile dintre profesori şi elevi devin clare şi explicite: ştiind ce au de făcut zilnic şi lucrînd sub îndrumarea profesorilor, elevii nu mai sînt nevoiţi *să ghicească* ce întrebări li se vor pune sau din ce parte a materiei vor fi examinaţi [3, p. 59]. Ca urmare, dispar relaţiile conflictuale dintre profesori şi elevi, se instituie şi se exersează *un model pozitiv* al relaţiilor sociale, ceea ce are urmări de netăgăduit bune mai tîrziu, relaţii bazate pe cooperare, sprijin şi stimă reciprocă.

4. Învăţarea unei teme după modelul experimentat de către B. S. Bloom cuprinde următoarele momente: enunţarea expresă a unui ansamblu cuprinzător de obiective cognitive (sarcini de învăţare); instruirea propriu-zisă (predare-învăţare); evaluarea formativ-diagnostică frecventă; aplicarea unor tratamente instructive cu caracter corectiv; evaluarea sumativă, folosită drept criteriu de referinţă [3, p. 84].

Un model mai răspîndit azi al învăţării depline, citat şi în literatura noastră (4. p. 153), este acela perfectat de către Block şi Anderson în 1975 [1, p. 35] şi care cuprinde următoarele *momente pentru studierea unei teme:*

1) Diagnosticul dificultăţilor de învăţare; *2)* programe de compensare sau ratrapare; *3)* prezentarea obiectivelor pedagogice; *4)* predarea de către profesor; *5)* aplicarea unor teste formative (de învăţare); *6)* programe de remediere sau dezvoltare, după caz; *7)* învăţarea prin cooperare (discutarea în grup a dificultăţilor întîmpinate); *8)* aplicarea unor teste sumative (verificare finală), după care, unde mai este nevoie, se dau teme suplimentare.

Parcurgînd asemenea etape, în care munca de la şcoală se îmbină şi cu cea de acasă, o temă mai mare (capitol) poate fi însuşită în aproximativ două săptămîni. Experimentatorii afirmă că pentru eventuale remedieri mai trebuie cel mult o oră.

5. Pe lîngă strategia învăţării depline (learning for mastery — LFM), bazată pe modelul lui Carroll şi Bloom, este larg răspîndită şi strategia lui Keller şi Sherman (Brazilia şi S.U.A.), care pleacă de la modelul învăţării programate a lui B.F. Skinner. Deşi foarte interesantă, nu ne ocupăm de ea aici, deoarece această strategie, cum şi numele o arată (Personalized System of Instruction — PSI), este specifică unei organizări bazate pe învăţarea individualizată. Strategia învăţării depline este specifică organizării învăţării pe clase sau pe grup şi se potriveşte oricărei clase obişnuite.

Toate datele teoretice, rezultate din cercetările experimentale şi din aplicaţiile pe scară întinsă, s-au grupat treptat sub numele de *pedagogia succesului*. Opusă pedagogiei autoritare şi de ierarhizare prin eşec, pedagogia succesului are ca puncte de bază cooperarea, sprijinirea elevilor, predarea şi învăţarea subordonate învăţării, formarea deprinderilor de muncă independentă, prin utilizarea unor forme (tipuri de lecţii) mai apropiate de interesele şi viaţa elevilor, de viitoarea lor profesiune, de cerinţele educaţiei permanente, cît şi sprijinirea pe factorii controlabili şi influenţabili ai învăţării.

O excelentă expunere a acestor probleme găsim în lucrarea lui Cezar Bîrzea „La Pédagogie du succès" (Paris, Presses Universitaires de France, 1982), cît şi în nu mai puţin reuşita „Informare tematică nr. 7, 1983", elaborată de către Biblioteca Centrală Pedagogică din Bucureşti şi purtînd titlul de „Învăţarea deplină". Ambele lucrări ar trebui să se găsească în fiecare şcoală, pentru că fără informare sistematică nu putem urni lucrurile din loc.

Pedagogia succesului constituie nu numai o concepţie sau tehnică didactică, în măsură să rezolve problemele învăţării din şcoala contemporană, dar şi expresia unui înalt umanism. Ea se inspiră din optimismul marilor pedagogi clasici şi militează pentru reuşita şi dezvoltarea tuturor copiilor. Pedagogia succesului izgoneşte din şcoală plictisul şi lenea, relaţiile conflictuale, teroarea, insuccesul cu urmările lui nefaste şi face tuturor viaţa mai frumoasă.

Avînd putinţa să se exprime nu doar prin teorii, ci prin strategii concrete, prin *metode* eficiente, pedagogia succesului aspiră azi ca un fluviu uriaş toate marile direcţii ale pedagogiei moderne. Şcoala activă, învăţămîntul programat, utilizarea mijloacelor audiovizuale, pedagogia obiectivelor de învăţare, învăţarea prin cercetare şi descoperire etc. se regăsesc în strategiile pedagogiei succesului şi devin eficiente prin ele. Pedagogia corectivă a Anei de Bonboir („La pédagogie corrective", Paris, P.U.F., 1970) se integrează şi ea aceleiaşi concepţii. Există deci o soluţie a insuccesului şcolar. Şcoala este datoare să şi-o însuşească.

BIBLIOGRAFIE

[1] Bîrzea Cezar. *La Pédagogie du succès*. Paris, PUF, 1982.

[2] Bunescu Vasile, *Cercetări privind eficacitatea procesului de învăţămînt*. „Revista de pedagogie", nr. 6, 1983.

[3] *Învăţarea deplină*. Informare tematică nr. 7. Bucureşti, Biblioteca Centrală Pedagogică, 1983.

[4] Ionescu Miron, *Lecţia între proiect şi realizare*. Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982.

(va urma)

Comunicativitatea ca dimensiune definitorie a aptitudinilor didactice

Prof. univ. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU
Lector univ. dr. TINCA CREȚU
Universitatea din București

FORMAREA ȘI PREGĂTIREA, CA ȘI PERFECȚIONAREA cadrelor didactice necesită alcătuirea unor programe care să prevadă calitățile valorice de personalitate și, de asemenea, aptitudinile specifice care condiționează eficiența educativă și instructivă a activității lor. Se știe foarte bine că randamentul instructiv-educativ al procesului de învățămînt depinde nu numai de cadrele organizatorice ale acestuia, ci și de structurile de personalitate ale celor ce realizează activitatea în școli. În considerarea personalității cadrului didactic au fost de mult timp relevate calitățile morale superioare, trăsăturile de caracter, atitudinile moral-politice cerute de procesul educării noilor generații și integrării lor în construirea societății socialiste, în ansamblul transformărilor revoluționare din patria noastră.

Schimbările importante care au loc în sistemul nostru de învățămînt, adecvate salturilor intervenite în cultură, știință, tehnică în ultimele decenii ca și extensiunea însăși a sistemului de învățămînt, ce a dus la sporirea numărului cadrelor didactice pînă la peste un sfert de milion, au actualizat pe plan mondial, și nu mai puțin la noi în țară, tema *vocației și competenței profesionale a cadrului didactic* și, concret, au pus în fața cercetării psihopedagogice, ca unul din obiectivele prioritare, *aptitudinile pedagogice* și, respectiv, cele *didactice*. De acestea din urmă ne vom ocupa în cele ce urmează.

În literatura de specialitate sînt consemnate* mai multe inventare de aptitudini didactice în raport cu modelul teoretic și rezultatele cercetărilor concrete întreprinse.

Din toate acestea, ca și din modelul nostru propriu, am selecționat, ca factori comuni și aproape unanim luați în considerare, următoarele zece aptitudini: *1) capacitatea de a cunoaște și înțelege elevul; 2) capacitatea de a stabili relația necesară cu elevul sau cu grupul; 3) tendința de a observa semnele dezvoltării elevilor; 4) capacitatea de a comunica accesibil cunoștințele; 5) aptitudinea organizatorică; 6) atenția distributivă; 7) imaginația pedagogică; 8) tactul pedagogic; 9) creativitatea pedagogică; 10) aptitudinea de examinator.*

Într-o primă etapă a cercetării noastre ne-am propus să surprindem aceste zece aptitudini în *sistem*, principala cale fiind aceea a ordonării lor după ranguri de importanță, recunoscute de înșeși cadrele didactice, pe baza experienței și, mai precis, pe baza constatărilor pe care le-au făcut cu privire la propria persoană. Am evitat să obținem răspunsuri pe baza judecăților de valoare abstracte și inspirate de pledoariile cuprinse, uneori, în literatura de specialitate privind importanța unora sau altora dintre aptitudini.

Subiecții noștri au fost profesori de geografie, limba română, matematică, din variate localități din țară, participanți la cursurile de perfecționare și pregătire pentru definitivare și gradul II. Au fost grupați, după stagiul în învățămînt, în trei categorii: a) 3—10 ani; b) 10—20 ani; c) peste 20 ani. În total, în cercetare au fost cuprinse 450 cadre didactice. Oferindu-li-se lista celor zece aptitudini, ei au fost rugați să le împartă în trei categorii, după cum apreciază că se prezintă situația în propria experiență, și anume: I — foarte important pentru mine; II — pe planul al doilea ca importanță; III — pe ultimul plan ca importanță, putînd să lipsească. Menționăm că subiecții au dispus de suficient timp pentru a medita și formula răspunsurile lor.

Din prelucrarea datelor cu privire la cele zece aptitudini generale, rezultă că nu există discordanțe importante la aceeași categorie de profesori după mărimea stagiului în învățămînt, dar se constată unele deosebiri după specialitate, mai ales între profesorii de limba română și cei de matematică, cei de geografie ocupînd, de regulă, o poziție intermediară, aceasta însă nu în grupajul aptitudinilor recunoscute ca fiind foarte importante în proporție de peste 80%.

Pe o poziție dominantă, pentru profesorii de toate specialitățile, se situează factorul al patrulea din lista dată, și anume capacitatea de comunicare accesibilă a cunoștințelor. El este evaluat ca foarte important

* R. Dottrens, *Institutori ieri, educatori mîine*, E.D.P., 1971; H. Roné, *Traité de pédagogie generale*, P.U.F. 1961; F. N. Gonobolin, *Psihologhiceschii analiz pedagoghiceschin sposobnostei*, în vol. *Sposobnostei i interesi*, izd-vo Akad Ped. Nauk R.S.F.S.R. 1962; Pavelcu V. *Principii de docimologie*, E.D.P., 1968; I. Stanciu, *Personalitatea profesorului în concepția pedagogilor români din trecut*, „Revista de pedagogie" nr. 9, 1968; N. Mitrofan, *Dimensiuni ale conceptului de competență profesională a cadrelor didactice*., „Revista de pedagogie." nr. 10, 1976; N. Mitrofan, *Aptitudinea didactică*, în vol. *Psihologia școlară*, Universitatea București.

în proporție de 89% și 97 % de către profesorii cu stagiu mic de activitate și de 100% de toți ceilalți cu stagiu de peste 10 ani și peste 20 ani. Pe al doilea loc a fost considerat ca foarte important „tactul pedagogic", evaluat astfel într-o proporție ceva mai mică de către profesorii mai tineri, adică de către 71% matematicieni și 87% geografi, dar la cei cu mai multă experiență el a întrunit evaluări între 94% și 100%. Aceeași tendință de creștere în raport cu experiența se constată și la „capacitatea de a stabili relația necesară cu elevul sau grupul", dar aici evaluările sînt mai modeste (de la 68% la 78%). Mai departe, plasîndu-se pe poziții medii, gravitînd între 40%—50%, urmează: „aptitudinea organizatorică", „atenția distributivă", „imaginația pedagogică", „creativitatea pedagogică". Pe ultimele locuri s-au plasat, spre surprinderea noastră, „aptitudinea de examinator" și „tendința de a observa semnele dezvoltării elevilor". Nu intrăm aici în alte detalii rezultate din această primă secvență a cercetării noastre, ci ne oprim doar asupra semnificației pe care o atribuim celor trei aptitudini care sînt evaluate prioritar și anume: comunicativitate, tact, cunoașterea elevilor. Dacă ne referim la celelalte șapte aptitudini și chiar la acestea care sînt dominante, nu putem evita constatarea că în formularea lor intrinsecă, desprinse de atributul „didactic", ele prezintă un caracter general uman. Același grup de aptitudini ar putea fi aplicat și în cercetarea activității industriale, militare, medicale etc. Am constatat, totuși, și în alte cercetări ale noastre, că la alte categorii profesionale aceleași aptitudini se ierarhizează altfel. De pildă, la militari domină aptitudinea organizatorică. De aici rezultă că specificul aptitudinal adaptat activității profesionale rezultă din organizarea în sistem a unor aptitudini general umane și din propulsarea pe primul loc, cu rol de aptitudine pilot, a uneia dintre ele, care răspunde optim exigențelor respectivei activități profesionale. Aptitudinile definitorii pentru fiecare tip de activitate nu sînt doar maximal dezvoltate ci le influențează, subordonează și transgresează pe toate celelalte, îndeplinind rolul de factori integrativi. Emergența sistemului aptitudinal se datorește, după opinia noastră, în primul rînd, aptitudinii pilot și măsurii în care aceasta le penetrează, cumva osmotic, pe toate celelalte. Formulînd acest model teoretic după care capacitățile profesionale sînt susceptibile de o caracterizare sistemică prin organizări ierarhice sub imperiul unei aptitudini definitorii, admitem în același timp că astfel de scheme tipologice sînt susceptibile și de variabilitate individuală.

Revenind la obiectivele cercetării noastre, trebuie să răspundem la întrebarea: care este aptitudinea pilot în complexul sistemic de capacități didactice? Noi am presupus, prin studiul publicat în numărul 9 al „Revistei de pedagogie" din 1982, că o astfel de dimensiune definitorie ar fi, pentru activitatea didactică, *comunicativitatea*. Pornind de la această ipoteză, care a fost confirmată prin investigațiile preliminare expuse mai sus, am abordat în etapa decisivă a cercetărilor noastre grupul aptitudinilor comunicative, mergînd pînă la elementele componente ale acesteia, care pot fi considerate aptitudini comunicative simple. S-a aplicat aceeași metodă a evaluării ca foarte importanți, relativ importanți și de o redusă importanță a următorilor opt factori aptitudinali comunicativi: *1)* „comunicare sugestivă", *2)* „vorbire expresivă", *3)* „gestică adecvată", *4)* „demonstrativitate în comunicare", *5)* „expunere semnificativă și inteligibilă", *6)* „adecvare la tempoul mediu", *7)* „capacitate de a incita la dialog", *8)* „expunere impresionantă și totodată lucidă". Proba s-a aplicat aceluiași număr și aceleiași categorii de subiecți, într-o altă etapă. Pentru a evita unele neînțelegeri, s-au dat explicații necesare asupra fiecărui factor urmărit.

Din prelucrarea datelor rezultă că factorul care este unanim apreciat ca cel mai important este „expunerea semnificativă și inteligibilă". Ceva mai puțin profesorii de geografie și matematică și aproape în totalitate profesorii de limba română pun în prim plan latura semantică, de conținut, a comunicării didactice. Există și tendința de creștere a procentajului odată cu stagiul, evaluările situîndu-se între 75% și 96%.

Mai departe urmează opțiuni cu privire la modul în care se vehiculează conținutul. Astfel, *vorbirea expresivă este apreciată superior de către profesorii de limba română* (de la 89% la 96%) *și geografie* (de la 81% la 87%), fără a fi subapreciată dar evaluată mediu de către profesorii de matematică (de la 58% la 72%). În schimb, demonstrativitatea în comunicare atinge valori foarte înalte la profesorii de matematică (de la 88% la 100%) și ceva mai mici la profesorii de limba română (de la 59% la 82%).

O aptitudine comunicativă apreciată supra mediu de către toți subiecții este *sugestivitatea*, care atinge 89% la profesorii de limba română, 83% la cei de geografie și 72% la cei de matematică. Prin preferința pentru expunerea impresionantă se disting profesorii de limba română, care îi acordă o importanță destul de mare: tinerii în proporție de 85%, iar cei cu stagiu mai mare de la 61% la 64%. Profesorii de geografie și mai ales cei de matematică acordă mai puțină însemnătate componentelor afective ale comunicării, considerîndu-le mai mult într-un plan secundar, aceasta decurgînd probabil și din specificul obiectului de învățămînt.

Cele trei grupe de profesori se apropie în aprecieri de nivelul supramediu, pentru „capacitatea de a incita la dialog", și aceasta cu atît mai mult cu cît se avansează în acumularea experienței didactice. La acest factor profesorii de limba română acordă calificativul de foarte important în proporții de la 78% la 86%, cei de la geografie de la 69% la 92%, cei de la matematică se mențin la un procentaj de 58—60%.

Cele mai puține sufragii le întrunesc „gestica", ce nu este apreciată superior nici de profesorii de limba română (26%—38%) și cu atît mai puțin de către cei de geografie sau matematică, și de asemenea, „adecvarea la tempoul mediu", care la toți subiecții este considerat foarte important numai în proporție de 20—30 %.

Dar referirea numai la aptitudinea de comunicare a profesorului este insuficientă atîta timp cît acesta are un rol central și în organizarea procesului comunicațional din clasă și, în genere, în stimularea activității de învățare a elevilor. Totodată, trebuie să avem în vedere faptul că în activitatea instructivă desfășurată de cadrul didactic, aptitudinile organizatorice au o funcție și o finalitate comunicațională. În consecință, ne-a preocupat și grupa aptitudinilor care se referă la modul în care profesorul organizează și reglează schimburile informaționale și acțiunile de învățare.

Au fost avute în vedere următoarele aptitudini organizatorice mai simple: *1)* „coordonarea rolurilor într-o acțiune", *2)* „dirijarea cooperării în informare", *3)* „dirijarea descoperirii și utilizării cunoștințelor", *4)* „stimularea căutărilor", *5)* „crearea de situații problematice accesibile elevilor", *6)* „control didactic eficient", *7)* „îndemînare și abilitate tehnică", *8)* „capacitatea de a realiza cu ușurință scenariul mental al unui conținut în raport cu particularitățile elevilor", *9)* „aptitudinea de examinator".

Dintre acestea, valori superioare, fără deosebiri marcante între profesorii de la cele trei specialități, sînt obținute pentru „dirijarea descoperirii și utilizării cunoștințelor". Ele sînt cuprinse între 76% și 94% și au tendința de a crește cu vîrsta.

Rezultate foarte apropiate de acestea au fost obținute și pentru factorul „stimularea căutărilor" (între 71% și 87%). În acest grup al factorilor evaluați superior se integrează și „crearea de situații problematice accesibile nivelului elevilor", numai că aici au apărut și diferențe în raport cu specialitatea profesorilor. Astfel, la profesorii de geografie și limba română aprecierea acestui factor ca fiind foarte important apare în proporție de 84% și 87%, pe cînd la profesorii de matematică evaluările înalte sînt mai reduse, adică sînt cuprinse între 57% și 76%, probabil și pentru că la matematică situațiile problematice intră în firea lucrurilor.

Factorul „control didactic eficient" a fost înalt evaluat de către profesorii de limba română (92% și 100%) și a avut valori superioare și la cei de geografie (65—88%) și matematică (52—58%).

Am identificat apoi un grup de aptitudini mai simple la care evaluările superioare au fost de proporții medii și cu diferențieri între grupele de profesori. Astfel, la factorul „coordonarea rolurilor într-o acțiune" s-au obținut clasificări superioare cuprinse între 40% și 71% la profesorii de geografie și matematică și numai între 20% și 25% la cei de limba română. „Dirijarea cooperării în informare" a obținut aprecieri de aproximativ același nivel la profesorii de geografie și limba română, adică între 48% și 52%, în timp ce la cei de la matematică s-au constatat creșteri ale aprecierilor în raport cu stagiul în profesie, adică de la 28% la 64%.

O situație asemănătoare am constatat și în legătură cu „capacitatea de a realiza cu ușurință scenariul mental al unui conținut în raport cu particularitățile elevilor" (aprecierile au fost cuprinse între 40% și 78%, cu excepția profesorilor tineri de matematică, la care s-au obținut aprecieri superioare în proporție de 86%).

Tot valori medii care evoluează însă regresiv în raport cu stagiul s-au obținut și la „aptitudinea de examinator". Ele au fost cuprinse între 42% și 76%.

Cele mai scăzute valori s-au obținut la factorul „îndemînare și abilitate tehnică" (între 4% și 40%), considerîndu-se chiar că ar putea lipsi. Explicația trebuie căutată și în specificul activităților la cele trei discipline. Cercetările ulterioare vor trebui să aprofundeze acest aspect.

Prin urmare, investigațiile noastre au demonstrat că în sistemul de aptitudini specifice activității didactice, *comunicativitatea este dimensiunea centrală, integratică*. Ea nu trebuie confundată cu comunicativitatea legată de introversie și extroversie. Un cadru didactic introvertit poate să comunice în condiții foarte bune, dacă dobîndește o astfel de aptitudine, prin programul de formare și perfecționare profesională.

Totodată, *constatăm că aptitudinea mai simplă de „comunicare semnificativă și inteligibilă" este dominantă printre toate celelalte*, îndeplinind rolul de aptitudine-pilot pentru profesorii de toate specialitățile. Celelalte aptitudini de comunicare sînt manifestate în mod diferențiat, în raport cu exigențele și condițiile obiectelor de învățămînt, iar acest fapt este semnificativ pentru optimizarea programelor de formare și perfecționare a cadrelor didactice.

Formarea intereselor pentru profesiunile agroindustriale și zooveterinare la elevii de liceu

Conf. univ. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timișoara

ÎNTRE FACTORII de formare a unei noi concepții despre activitatea agricolă și, pe această bază, de formare a unei noi atitudini, școala ocupă locul prioritar și de bază.

De la asemenea premise am pornit în organizarea unor cercetări în cîteva școli și licee din județul Hunedoara.

În anul școlar 1981/1982 am organizat o cercetare în două școli cu clasele I—VIII din aceleași localități cu liceele agricole. (Este vorba de cercetarea organizată în școlile din Geoagiu și Ilia, județul Hunedoara).

Am inițiat asemenea investigații cu caracter formativ de la nivel gimnazial, deoarece de calitatea muncii instructiv-educative și de orientare școlară și profesională din învățămîntul gimnazial depinde, în mare măsură, succesul recrutării candidaților în liceele agroindustriale. În continuarea preocupărilor noastre am luat în cercetare în anul școlar 1982/1983 liceele agroindustriale din localitățile Hațeg și Ilia (județul Hunedoara).

Ipoteze de lucru. Dacă la nivel gimnazial am urmărit trezirea interesului pentru profesiile agroindustriale și zooveterinare prin acțiuni (cele mai multe) din afara acestor profesiuni, la nivelul liceelor de specialitate acest proces l-am considerat implicat în însăși activitatea de formare profesională a elevilor. Am utilizat deci, în acest scop, atît activitățile didactice obișnuite (lecțiile), cît și activitățile paradidactice și cu precădere practica în unitățile de profil.

Toate aceste acțiuni le-am orientat spre formarea acelei variabile psihice cu mare forță motivațională, care este *interesul profesional*. Am considerat că acesta joacă un rol deosebit în constelația factorilor motivaționali (dorințe, preferințe, aspirații, idealuri etc.), deoarece în structura lui intră atît elemente de ordin cognitiv, cît și afectiv și emotiv[1], el fiind o variabilă-cheie căci realizează legătura dintre motivele intrinseci (dragoste, convingere) și atitudine (dimensiunea pozitivă a atitudinii), generînd totodată comportament adecvat — pozitiv.

Opțiunea noastră pentru cercetarea procesului de formare a intereselor profesionale față de agricultură și zootehnie în liceele de specialitate a fost determinată și de ideea potrivit căreia „pregătirea prin studii, alegerea acestora îi apropie pe elevi de viitoarea profesiune" (R. Gal, A. Léon). Prin întregul nostru demers metodologic (investigativ-formativ) am urmărit să realizăm o mai mare stabilitate pe ruta profesională prin trezirea și cultivarea la elevi a interesului profesional cu ajutorul întregului sistem de activități instructive și educative, pe care l-am conceput și aplicat în liceele în cauză. Acesta a fost de fapt obiectivul central al cercetării noastre.

Organizarea cercetării: cîteva demersuri metodice centrate pe obiecte. *Cadrul organizatoric.* Fiind vorba de o cercetare aplicativă care are, implicit, caracter optimizator, am urmărit ca, din capul locului, să obținem adeziunea conducerii liceelor și a cadrelor didactice în a colabora cu noi, în mod sincer și sistematic, în vederea realizării obiectivului central: stabilitatea elevilor pe ruta profesională aleasă prin formarea la aceștia a interesului pentru profesiunile agricole și veterinare. În acest sens, am organizat în luna octombrie 1982, cu sprijinul directorilor celor două licee*, ședințe speciale de instructaj metodic la care au participat toate cadrele didactice.

Pe baza celor stabilite de noi cu acel prilej, cadrele didactice au întocmit o evidență a lecțiilor și activităților care pot fi valorificate în vederea dezvoltării la elevi a interesului pentru profesiunile din profilul liceelor. În același sens, pe baza indicațiilor noastre, urmau să fie menționate și strategiile metodice pe care le vor utiliza în vederea stimulării și dezvoltării la elevi a interesului pentru profesiunile agricole și veterinare.

Strategii metodice utilizate. Din multitudinea lecțiilor în care s-au utilizat strategii metodice, în vederea trezirii la elevi a interesului pentru profesiunile agricole și zooveterinare, prezentăm cîteva mai semnificative. Așa cum

[1] Drăgan, I., *Interesul cognitiv și orientarea profesională*, București, E.D.P., 1975, p. 12.

* Este vorba de liceele agroindustriale din Hațeg (director, ing. Stelian Barbu) și din Ilia (director prof. Anania Partenie Vasiu) cărora le aducem pe această cale mulțumirile noastre, ca și cadrelor didactice din aceste licee.

am procedat și în instructajul făcut, *am grupat disciplinele școlare în trei grupe:*

a) Grupa celor prin care s-a urmărit a se demonstra **frumusețea** profesiunilor agricole și zooveterinare, acestea fiind *disciplinele umaniste;*

b) Grupa disciplinelor cu ajutorul cărora am demonstrat **utilitatea** profesiunilor în cauză și acestea au fost *disciplinele fundamentale;*

c) Grupa *disciplinelor tehnice de specialitate și practice* prin care am urmărit punerea în evidență a **eficienței** unei munci desfășurate după principii științifice (prin aplicarea cunoștințelor teoretice în practică).

a. La disciplinele umaniste

La limba și literatura română profesoarele E.B. și M.D. au utilizat, în afara lecțiilor de literatură în care sînt lăudate munca agricolă și țăranul muncitor, și lecții de compunere cu teme ca „Pămîntul — un bun național", „Grija părintească a țăranului pentru pămînt" ș.a. Compunerile s-au realizat pe baza observațiilor făcute de elevi în cadrul practicii agricole.

Chiar și *limbile străine* (engleza și franceza) au oferit profesoarelor I.M. și T.B. material în vederea cultivării la elevi a dragostei pentru profesia de agricultor, la lecții ca „Ziua recoltei", „O vizită la C.A.P." (engleză). Profesoara a valorificat date culese de elevi din perioada practicii agricole, atît în conversația introductivă, cît și în conținutul lecțiilor. Iar la lecția „Satul românesc" s-a pus în evidență frumusețea așezărilor rurale și a activităților desfășurate de locuitorii lor. Pentru a face lecțiile mai atractive, profesoara de franceză a folosit ca suport al discuțiilor planșe și desene făcute în acest scop.

Geografia a oferit profesoarei L.B. prilejul de a valorifica unele lecții în vederea formării la elevi a unei atitudini pozitive față de pămînt (agenții de eroziune, reliefui creat de agenții externi etc), precum și posibilitatea de a demonstra — în cadrul unor vizite — modul în care pot fi utilizate apele rîului Galbena (care traversează orașul Hațeg) pentru sporirea recoltelor de legume și zarzavaturi, prin irigații. Atenție deosebită s-a acordat măsurilor luate de conducerea locală pentru îmbunătățirile funciare în vederea creșterii producției agricole.

La *Științele sociale* s-a valorificat în mai multe lecții un conținut adecvat pe care profesorii F.B. și I.G. l-au utilizat în vederea demonstrării superiorității agriculturii socialiste. Astfel, la lecția „Făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre comunism", folosind Documentele Congresului al XII-lea, profesoara F. B. a demonstrat necesitatea dezvoltării agriculturii la un nivel corespunzător, iar la lecția „Politica agrară a P.C.R." s-a demonstrat locul și importanța agriculturii în sistemul economiei noastre naționale. De asemenea, la lecția „Înfăptuirea noii revoluții agrare în R.S.R.", s-au valorificat cunoștințe acumulate de elevi cu prilejul vizitelor făcute la C.A.P., I.A.S., precum și la Tîrgul Internațional București.

Mașinile agricole perfecționate pe care le-au văzut la expoziția T.I.B. le-au trezit elevilor interes și dragoste pentru agricultura mecanizată și dorința de a mînui și ei asemenea mașini-unelte.

b. La disciplinele fundamentale

Matematica, deși considerată disciplină abstractă, a fost valorificată cu pricepere de profesorii A.I., T.P., D.N. și V.F. în vederea demonstrării prin calcule a superiorității agriculturii socialiste și a posibilităților de optimizare a ei. Astfel, s-au utilizat lecțiile de programare liniară în vederea găsirii unor soluții care să ducă la optimizarea transportului recoltei și a îngrășămintelor; datele au fost luate de la C.A.P. din localitate. În aceste condiții s-a demonstrat elevilor cum se pot obține venituri maxime cu cheltuieli minime.

La lecțiile de *geometrie* li s-a cerut elevilor să valorifice pentru calculul ariilor datele proprii rezultate din măsurătorile făcute pe parcelele lotului școlar în cadrul practicii agricole. Deasemenea, s-au efectuat probleme de calcularea suprafețelor tarlalelor pe care le aveau de recoltat, precum și de sporire a producției prin aplicarea unor îngrășăminte. Deosebit interes le-au trezit elevilor *lecțiile practice* în care au fost puși să parceleze lotul școlar în diverse forme geometrice (trapez, dreptunghi, triunghi, hexagon etc.) cărora să le calculeze, apoi ariile. În toate problemele s-a urmărit ideea realizării unor lucrări agricole cu eficiență sporită.

Fizica, prin valențele sale pregnant aplicative a oferit profesorilor N.O., M.S. și I.M. prilejul de a le demonstra elevilor posibilitățile de aplicare a principiilor și legilor învățate la această disciplină în agricultură, făcînd-o astfel mai eficientă. Așa de exemplu, li s-a arătat modul de aplicare a legii lui Pascal la funcționarea frînei hidraulice de la mașinile agricole și a presei hidraulice pentru balotarea paielor. O altă lecție care le-a trezit interesul pentru aplicarea fizicii în agricultură a fost cea despre forța centrifugă și centripetă la care li s-au dat exemple: instalația de uscat și calibrat, separatorul centrifugal al semințelor și uscătorul centrifugal. De asemenea, la lecția „Curgerea fluidelor; ecuația de continuitate" s-a pus accent pe

formarea la elevi a priceperilor și deprinderilor de a determina debitul de apă în conductele pentru irigații sau pentru alimentarea cu apă a grajdurilor.

De remarcat că datele și faptele au fost culese de elevi cu ocazia vizitelor speciale făcute la C.A.P. Hațeg și I.A.S. Hațeg, precum și în cadrul practicii agricole, sau în campaniile agricole.

Lecțiile de *chimie* despre aplicarea izotopilor în agricultură, *Starea gazoasă*, *Difuziunea*, *Efecte termice la dizolvare*, *Importanța anionilor și cationilor pentru creșterea și dezvoltarea plantelor*, au fost valorificate de profesoara E.L. în cadrul practicii agricole la C.A.P. Densuș și la I.A.S. Unirea, ilustrîndu-le cu exemple concrete de creșterea porumbului și a sfeclei furajere prin fertilizarea terenului. S-a subliniat, de asemenea, că plantele absorb mai ușor din sol substanțele sub formă de anioni sau cationi ș.a. Astfel, elevii au putut vedea „pe viu" aplicațiile chimiei în agricultura socialistă și eficiența economică a acestor aplicații (profesoara a participat alături de elevi la practica agricolă).

Lecțiile de *biologie* (vegetală și animală) au fost valorificate cu pricepere de profesorul C.P. pentru a demonstra elevilor eficiența aplicării cunoștințelor teoretice în practica agricolă și cea zootehnică. Așa de exemplu, la lecția despre „Nutriția plantelor autotrofe" profesorul a pus în evidență, utilizînd experimentul, rolul sărurilor minerale în viața plantelor, preparînd o soluție nutritivă completă pe care le-a administrat-o. La alte plante (martor) nu s-a administrat această soluție. Elevii au fost puși în situația de a observa și compara creșterea celor două categorii de plante (cu îngrășăminte și fără) și au tras singuri concluzia asupra necesității de a se folosi îngrășămintele în doze raționale.

S-au mai folosit experimente la temele *Ofilirea plantelor*, *Fotosinteza*, *Influența factorilor de mediu asupra fotosintezei*, *Respirația plantelor*, *Biogazul*, *Reproducerea plantelor ș.a.* Profesorul a urmărit să pună în evidență, cu date și fapte, ideea posibilității și necesității ca omul să influențeze dezvoltarea plantelor, făcînd astfel cultura lor mai rentabilă.

Pentru a ilustra această idee și în *zootehnie*, profesoara C.B. a organizat cu elevii vizite la Complexul de porcine Beregsău (jud. Timiș), la Complexul de bovine din Orăștie, la C.A.P. Bărăști și C.A.P. Silvașul de Sus, unde elevii au avut prilejul să vadă în masă exemplare foarte reușite și să se convingă de superioritatea zootehniei practicate după principii științifice.

În *practica agricolă* făcută la culesul merelor la C.A.P. Totești elevilor li s-a cerut să recunoască și să denumească soiurile de mere culese, folosindu-se de cunoștințele dobîndite la lecțiile respective, demonstrîndu-se odată în plus, legătura dintre teorie și practică.

c. Disciplinele tehnice de specialitate și practica agricolă

Conform celor stabilite de noi în instructajul făcut, aceste discipline aveau ca obiectiv principal să demonstreze elevilor că prin aplicarea cunoștințelor teoretice în practică se realizează o sporire substanțială a eficienței acesteia.

În lumina acestei cerințe profesoara L.C. a organizat și desfășurat astfel lecțiile de *horticultură* încît elevii au putut vedea că horticultura este rentabilă numai dacă se face științific. Lecțiile „Tăierile la pomii intrați pe rod", „Depistarea de boli și dăunători la pomii fructiferi și tratamente folosite (pe specii)" au urmărit ilustrarea acestei cerințe prin formarea la elevi a deprinderii de a aplica în practică cunoștințele de la aceste lecții. În scurt timp elevii au avut prilejul de a vedea efectele unor asemenea lecții (la recoltare).

La tema „Recoltarea mecanică a produselor agricole" inginerul D.M. le-a demonstrat elevilor atît teoretic (la tablă) cît și practic (elevii participînd efectiv la lucrări) că prin acest mod de a recolta se obțin substanțiale economii de timp și de mînă de lucru.

Lecții cu sporite valențe aplicative au fost și cele despre „Igiena animalelor domestice" și despre „Gestația și controlul ei" pentru că elevii au avut prilejul să confrunte cu practica la C.A.P. cele expuse în teorie.

De altfel, vizitele făcute de elevi, sub conducerea maistrului instructor I.I., la S.M.A. Hațeg, pentru a urmări linia tehnologică de reparare a tractoarelor și mașinilor agricole, la Complexul de creștere a animalelor, O.R.A.C.A., unde au lucrat efectiv alături de muncitori, sau practica efectuată de ei la I.A.S. Hațeg, toate acestea au constituit tot atîtea demonstrații practice despre eficiența agriculturii făcute în mod științific, ei cunoscînd în mod concret și participînd la realizarea condițiilor care asigură calitatea superioară a lucrărilor.

Lucrările de calitate pe care le-au executat elevii la repararea mașinilor agricole în atelierele liceului, sau cele pe lotul școlar propriu, au fost tot atîtea teste de legare a teoriei cu practica, de confirmare a superiorității unei practici „luminate" de teorie temeinic asimilată și de validare efectivă a teoriei prin practică.

Reflectarea activității didactice și a practicii agricole în conștiința elevilor (reiese din tabelul prezentat de noi; vezi p. 15).

TABEL CU PLASAREA ABSOLVENȚILOR CLASEI A XII-A ÎN PRODUCȚIE, FACULTĂȚI DE PROFIL ȘI ÎN ALTE LOCURI

Liceul	Anul	Nr. de absolv.	Plasați în agricultură								Admiși în învățămîntul superior										În alte locuri	
			C.A.P.		I.A.S.		S.M.A.		I.P.I.L.F.		Agron.		Zootehn.		Med. vet.		Hort.		Mec. agric.			
			nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%	nr.	%
Hațeg	1981/1982	35	3	8,58	—	—	—	—	29	82,84	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	8,58
	1982/1983	30	16	53,34	7	23,34	5	16,66	—	—	—	—	—	—	—	—	1	3,33	—	—	1	3,33
Ilia	1981/1982	34	—	—	—	—	33	97	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	1982/1983	34	—	—	—	—	30	88	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	12	—	—

Din relatările unor elevi a rezultat că activitățile teoretice și practice la care au participat au avut efecte pozitive asupra formării conștiinței lor profesionale, le-au cultivat interesul și dragostea pentru acest gen de activități și le-au format sentimentul utilității lor sociale chiar la această vîrstă fragedă. În sprijinul acestor considerații cu caracter calitativ aducem și cîteva date cifrice (statistice). Este vorba de stabilitatea creată de un asemenea sistem de muncă pe ruta profesiunilor de profil la elevii clasei a XII-a.

Datele din tabelul alăturat învederează eficiența muncii instructiv-educative din anul școlar 1982/1983, care a dobîndit un spor calitativ prin crearea în liceele în cauză a unor situații experimentale prin care s-au urmărit cu mai multă consecvență obiectivele formării profesionale a elevilor. Scăderea numărului absolvenților liceului din Hațeg plasați în locuri fără legătură cu profesia pentru care au fost pregătiți de la 8,58% la numai 3,33% ni se pare concludentă; în cazul absolvenților liceului din Ilia creșterea procentului celor admiși în învățămîntul superior de la 3% la 12% considerăm că este tot un efect al sensibilizării conștiinței elevilor față de nevoia de a se pregăti temeinic în acest domeniu. De altfel, și mai convingător din acest punct de vedere ni se pare numărul mare al absolvenților acestor licee care s-au încadrat în diversele sectoare ale agriculturii (C.A.P., I.A.S., S.M.A., I.P.I.L.F.).

Concluzii

Situațiile experimentale create în liceele agroindustriale din Hațeg și Ilia au evidențiat posibilitatea de a se opri exodul tineretului rural spre oraș (spre profesiunile neagricole) printr-o muncă instructiv-educativă intensă și sistematic desfășurată, care să ducă la formarea la elevi a conștiinței profesionale, în primul rînd prin trezirea interesului și a dragostei pentru profesiunile agroindustriale și zooveterinare.

Deși rezultatele nu sînt spectaculoase (situația experimentală a durat doar un an școlar), ele sînt plauzibile și mai ales deschid perspective promițătoare pentru cauza agriculturii. Eficiența lor deplină este condiționată, după părerea noastră, de întregirea măsurilor luate în domeniul educației și învățămîntului cu măsuri luate pe plan economic (cointeresare materială, creșterea gradului de tehnicizare a agriculturii ș.a.). Munca desfășurată de cadrele didactice într-un asemenea cadru socio-economic va dobîndi, fără îndoială un spor de eficiență.

Predarea-învățarea prin cercetarea fenomenelor biochimice

Prof. CEZAR CĂȘERIU
Prof. ELENA COȘESCU
Liceul Sanitar din Bacău

GÎNDIREA UMANĂ dispune de variate scheme de acțiune, de planuri sau programe pe care le soluționează prin căutarea diferitelor trasee. În actul de predare-învățare, efectuarea unor operații, al căror rezultat elevul îl cunoaște după punerea în evidență a fenomenelor cercetate, constituie la lecțiile de biologie finalități precis conturate, ca rezultat al conceperii lor în scopul rezolvării de cazuri și probleme.

Pe această linie, preocupările noastre s-au oprit asupra evaluării calității conținutului programelor școlare la clasa a IX-a (*Biologie vegetală*) și la clasa a X-a (*Anatomia și fiziologia omului*). De fapt, dorim să precizăm că prin specificul complexului funcțional al laboratorului de biologie, în liceul nostru a dispărut deosebirea între orele de curs și cele de lucrări de laborator, deoarece întreaga activitate se desfășoară sub formă de activități practice aplicative.

Pentru a clarifica și fundamenta principalele concepte învățate la aceste obiecte, în trimestrul al III-lea din anul școlar 1982—1983, într-o probă de control, am solicitat elevilor din două clase a X-a să soluționeze *cazurile concepute în următoarea problemă*: la lecțiile de biologie și chimie, în clasele a IX-a și a X-a, ați învățat că la nivel celular au loc procese biochimice complexe. Pe baza celor studiate, reprezentați schematic și comentați: *a)* procesele biochimice care se desfășoară la nivelul celulei vegetale; *b)* fenomenele biochimice care au loc la nivelul celulei umane; *c)* concepeți o schemă comparativă între procesele biochimice care se desfășoară la nivelul structurilor celulare. Pentru rezolvarea acestei probleme am stabilit ca timp de redactare 50 de minute.

În soluționarea operațiunilor problemei, elevii au relevat eficiența activităților aplicative, prin prezentarea fenomenelor în variate ecuații chimice și scheme comparative comentate (mecanismul de captare a energiei luminoase, schema părții de energie disponibilă pentru fotosinteză din radiația solară totală, circuitul biologic al carbonului, al oxigenului, fenomenele de oxidare de la nivelul celulei umane, relațiile metabolismelor intermediare). Analizînd rezultatele obținute de 72 de elevi, prin realizarea în scara de notare cu 5—1 a 277 de puncte, am constatat că revin în medie 3,85 puncte de elev. Punctajul optinut evidențiază calitatea cunoștințelor învățate în clasele a IX-a și a X-a. Aceste rezultate, raportate la randamentul realizat de 60% (0,60), se înscriu sub cel *optim* — 65% (0,65)*. Din această situație am concluzionat că elevii nu cunosc în suficientă măsură compușii organici care se sintetizează și se oxidează la nivelul celulei, că proprietățile substanțelor sînt determinate de natura atomilor care le compun și de modul cum aceștia sînt legați între ei în structura substanțelor, comparațiile (sinteză, oxidare) și schemele sînt în parte incomplete și însoțite de argumente insuficiente.

Situația, la limită de eficiență, se datorește mai întîi complexității proceselor biochimice ce au loc la scara celulară, fiind puși în situația de a face adesea apel la datele din chimie, date pe care elevii nu și le-au însușit încă la orele de curs din cauza neconcordanței programelor școlare, asupra cărora noi am insistat în situațiile impuse, succint, și la intervale în anumite limite.

Aceste cîteva constatări ne-au impus ca, în anul școlar 1983—1984, la 4 clase a IX-a și 2 clase a X-a, să realizăm în predarea-învățarea fenomenelor biochimice, prin lecțiile de biologie și chimie, o integrare, o succesiune a unor lecții de chimie, centrate asupra temelor de biologie în ansamblul problemelor. Modalitățile folosite au fost aceleași pentru toate clasele, fără a apela la clase experimentale și de control, nivelul de pregătire al claselor fiind apropiat, convinși fiind de eficiența metodelor experimentale, prin care realizăm activitatea de cercetare cu elevii.

La lecțiile de chimie, prin realizarea principiului corelației, s-a urmărit învățarea din perspectiva cunoștințelor despre structura substanțelor organice, a legăturilor chimice, elemente care au fost permanent folosite pentru explicarea modului de alcătuire a principalilor compuși organici, proprietățile lor, interpretate pe baza structurii atomilor. De exemplu: o dată cu începerea

* Vezi Cezar Cășeriu. *Randamentul lecției de științe biologice*, „Revista de pedagogie" nr. 3, 1971, p. 82—86.

studiului chimiei la clasele a IX-a și a X-a, s-a pus accent pe explicarea legăturilor covalente ale carbonului, comparativ cu siliciul, azotul și oxigenul; după studierea fenomenului de osmoză, s-a explicat elevilor importanța pe care o are în biochimia celulei; rolul membranei semipermeabile; tipuri de soluții; concentrația procentuală a soluțiilor; biochimia glucidelor, lipidelor și a proteinelor etc.

Prin acest mod de *integrare* și *corelație* realizăm optimizarea acțiunilor procesului instructiv-educativ, deoarece la baza activităților organizate cu elevii punem în primul rînd „scopul", „finalitatea", pe care o realizăm într-o diversitate de variante.

În acest context, ne propunem să prezentăm cîteva cazuri de explorare a fenomenelor biochimice, considerînd cercetarea o strategie, un procedeu ipotetic, învățat sau inventat de elev, printr-o totalitate de operațiuni concomitente ori succesive, pentru extragerea, stocarea conținutului informațional și transformarea calitativă a dimensiunilor cognitive în convingeri și atitudini operațional — acționale.

Folosind metode, procedee și mijloace de investigație corespunzătoare pentru cercetarea fenomenelor, interpretarea conținutului și dezvoltarea proceselor de cunoaștere, pentru a opera cu conceptele învățate s-a luat în studiu tema „Regimul de apă al plantelor" la clasele a IX-a cu un efectiv de 144 de elevi. În discuția introductivă, s-a stabilit de către elevi rolul elementelor chimice și al apei în biologia plantei, apoi s-a scris pe tablă și în caiete următorul plan de cercetare: *a)* mecanismul absorbției apei de către plante; *b)* rolul vaselor de lemn în conducerea apei; *c)* forțele care contribuie la ascensiunea apei; *d)* influența apei și a temperaturii asupra absorbției; *e)* influența oxigenului din sol; *f)* influența pH-ului solului și a substanțelor toxice. Elevii fiind împărțiți în șase grupe, fiecare colectiv a primit cîte o sarcină din planul lecției, și-a întocmit programul acțiunilor de rezolvare a sarcinilor și a apelat la materialele și mijloacele de investigație pregătite în ora anterioară de către liderii colectivelor.

În etapa fundamentală s-a pus în evidență prin observare și cercetare: regiunea de absorbție a rădăcinei plantei; absorbția apei prin membrana perișorilor radiculari; fenomenul de osmoză și difuziune; drumul urmat de apă prin celulele de pasaj și prin vasele de lemn; presiunea radiculară și forța de sucțiune; influența temperaturii; influența apei; influența oxigenului, influența pH-ului și a substanțelor toxice. Fiecare fenomen cercetat s-a reprezentat prin scheme și comentarii corespunzătoare. Pentru fiecare problemă s-a stabilit ca timp de lucru 5 minute, după care se efectua schimbarea grupelor, încît la sfîrșitul etapei toate grupele au realizat operațiunile cuprinse în planul cercetării. Pe parcursul activităților realizate de elevi s-a asigurat îndrumarea și controlul corespunzător situațiilor create de lucrarea efectuată. La sfîrșitul activității s-au formulat concluziile generale și s-au făcut sublinierile corespunzătoare, pentru asigurarea condițiilor optime, în vederea creșterii și dezvoltării normale a plantelor. În conexiunea inițială, s-a constatat o însușire optimă a conținutului lecției.

Pentru a interpreta în mod științific problematica luată în studiu și pentru a stabili raportul calitativ al noțiunilor formate prin cercetarea experimentală a fenomenelor biochimice, ne referim în continuare la modalitățile de a realiza predarea-învățarea temei „Fotosinteza". Predarea acestei teme a fost concepută într-o manieră diferită de cele curente. Astfel, în ora care a precedat tema la care ne referim, după o sumară prezentare a conținutului, s-a indicat elevilor să studieze din manual metodele de punere în evidență a fotosintezei, proprietățile pigmenților clorofilieni și sinteza substanțelor organice. După stabilirea acestor sarcini, împreună cu laboranții claselor a IX-a s-a pregătit experiența pentru punerea în evidență a oxigenului produs, a dioxidului de carbon absorbit, pentru evidențierea amidonului, extragerea pigmenților clorofilieni prin metoda solubilității și a capilarității, spectrul de absorbție. În ora destinată predării-învățării conținutului, aceste experimente au fost aranjate și numerotate pe mesele de lucru în laborator, iar la intrare fiecare grupă a primit un bilet pe care era indicat numărul mesei la care își va desfășura activitatea.

În prima parte s-a discutat despre rolul carbonului, al energiei, al apei în viața plantei, clasificarea plantelor după modul de sinteză a substanțelor organice și rolul fotosintezei în natură. În a doua parte, fiecare grupă, după indicațiile date, în mod independent, a stabilit cauza și efectul fenomenului cercetat, a reprezentat schematic și a comentat în scris fenomenele biochimice și biofizice analizate pe probleme. După cincisprezece minute de activitate independentă și discuții în cadrul grupelor, s-a continuat cu o dezbatere frontală și integrată a problemelor temei, condusă de profesor. Prin argumente și demonstrații elevii au manifestat interes, pasiune și satisfacție pentru activitatea desfășurată. Cu participarea elevilor, la sfîrșitul activității s-a conceput și realizat pe tablă și în caiete o schemă de ansamblu a procesului de fotosinteză, ceea ce atestă că elevii au înțeles mecanismele acestui proces, prin sublinierea problemelor: rolul pigmentului de clorofilă; importanța energiei luminoase; oxidarea fotochimică a apei; transformările de energie în fotosinteză; transformarea anorganicului în organic ș.a. Prin aceste variante și alte modalități, s-a organizat predarea-învățarea întregului sistem de lecții din capitolul „Viața plantei".

Ultima oră din luna martie 1984, după o lecție de sinteză, la sfîrșitul ciclului de

lecții de la clasele a IX-a, a fost destinată pentru efectuarea unei probe de cunoștințe, la care au participat 132 de elevi. În cerințele problemelor am inclus operații care au vizat tocmai scoaterea în evidență a modului în care s-a realizat însușirea conștientă a cunoștințelor, prin aplicarea principiului corelației în cadrul cercetării fenomenelor biochimice.

Astfel, proba de cunoștințe și capacități a fost concepută pe două probleme: 1. Prezentați și comentați succesiunea reacțiilor chimice care atestă originea abiotică a materiei vii. Soluționarea acestei probleme s-a efectuat prin următoarele etape: *a)* atmosfera redusă (CH_4, NH_3, H_2O, H_2) cu un procent ridicat în NH_3; *b)* atmosfera ușor oxidată (CO_2, CH_4, NH_3, N_2, H_2O) cu conținut scăzut în NH_3; *c)* atmosfera cu cantități suplimentare de CO, H_2S și PH_3; *d)* sinteza abiotică de aldehide, nitrili, zaharuri, acizi grași, aminoacizi, purine, pirimidine, porfirine, proteine și acizi nucleici cu prezentarea ecuațiilor chimice a acestor compuși; formarea macromoleculelor de tipul coacervatelor, a proteinoizilor și trecerea de la evoluția chimică la evoluția biologică. 2. Rolul cloroplastului, a mitocondriilor și a ribozomilor în viața plantei.

Rezolvarea acestei probleme s-a realizat prin următoarele operații: *a)* definirea cloroplastului ca structură prin care se realizează captarea energiei luminoase și transformarea ei în energie chimică potențială, care se fixează în legăturile chimice ale substanțelor nou formate (glucide, proteine, lipide etc.); *b)* formula simplificată a fotosintezei și comentarea ei; *c)* procesul de fotoliză și metodele moderne de cercetare care au stabilit originea oxigenului eliberat; *d)* rolul mitocondriilor în procesele de oxidare, ecuația fenomenului și a substanțelor care se consumă; *e)* corelația chimică între fotosinteză și respirație. Timpul stabilit pentru rezolvarea problemelor a fost de 45 de minute.

Corectarea și aprecierea lucrărilor s-a făcut după un barem în scara 5—1 puncte. Avem în vedere la aprecierea rezultatelor criteriul potrivit căruia elevii înscriși în clasa a IX-a vin din clasele gimnaziale cu o bună pregătire (rezultatele obținute la proba de verificare se înscriu pe scara 10—7,50), la care adăugăm, în primul rînd, eficiența metodelor active folosite în procesul de predare-învățare, realizat la nivelul unui randament de 0,63 (63%), apropiat de cel maxim (65%). Activitățile concepute în mod creator, realizate prin metode activ-participative, pe grupe și frontal, cu caracter practic-aplicativ și de cercetare, sînt argumente în sprijinul rezultatelor bune obținute la proba de control.

O prezentare foarte sumară a acestor rezultate este elocventă, întrucît s-au realizat în medie, pe elev, 4,5 puncte, cei 132 elevi totalizînd 594 puncte din care: 15 elevi au realizat în medie cîte 3,75 puncte de elev (56,25); 17 elevi au realizat în medie cîte 4,1 puncte de elev (69,70); 63 de elevi au totalizat în medie cîte 4,5 puncte de elev (283,5) și 37 de elevi au realizat punctajul maxim, cîte 5 puncte de fiecare elev (185).

La clasa a X-a, lecțiile de fiziologia funcțiunilor de nutriție, pentru însușirea conștientă și temeinică a conținutului, necesită ample cunoștințe din domeniul chimiei organice, cunoștințe care au precedat activitatea de predare-învățare a proceselor biochimice prin cercetarea temelor programate în cadrul sistemului de lecții de fiziologie nutrițională.

În continuare, vom căuta să prezentăm un exemplu de lecție la anatomia și fiziologia omului, realizată cu elevii din două clase a X-a, avînd ca temă „Transformările chimice ale alimentelor în intestinul subțire". Pentru realizarea scopului lecției am stabilit următoarele obiective: însușirea principalelor noțiuni și concepte privind transformările chimice ale alimentelor la nivelul intestinului subțire; recunoașterea, observarea, explicarea, scrierea ecuațiilor chimice ale fenomenelor biochimice și interpretarea corectă a informațiilor obținute din experiențele de biochimie digestivă; prezentarea unitară a succesiunii transformărilor suferite de alimente într-o schemă de ansamblu.

În etapa introductivă, în discuția colectivului de elevi de la cele două clase, separat, s-au formulat următoarele cerințe: comentarea prin ecuații chimice a principalelor transformări biochimice sub acțiunea amilazei salivare, a lipazei și a pepsinei gastrice.

Pentru a pune în evidență, a observa și analiza prin cercetare fenomenele biochimice asupra alimentelor la nivelul intestinului subțire, elevii, împărțiți în *grupe de lucru*, folosind *fișa de lucru* pregătită de profesor, au efectuat lucrarea de cercetare experimentală și și-au notat informațiile obținute. La început, s-au condus discuții asupra proceselor fizice, mecanice și biochimice care se desfășoară la acest nivel, scoțînd în evidență acțiunea chimică a sărurilor biliare, a enzimelor pancreatice și intestinale asupra alimentelor supuse acestor transformări.

Pe grupe, așa cum sînt organizați de fiecare dată, s-a pus în evidență acțiunea sărurilor biliare prin două experiențe comparative (E_1 = apă + ulei și E_2 = apă + ulei + bilă), subliniind emulsia cu caracter permanent în E_2 și proprietățile fizico-chimice pe care se bazează acțiunea permanentă a emulsionării grăsimilor de către bilă; comentariu despre acțiunea amilazei pancreatice asupra amidonului, comparativ cu acțiunea amilazei salivare, precizînd că enzimele pancreatice sînt mai puternice decît cele salivare; acțiunea tripsinei asupra proteinelor (E_1 = suc pancreatic + suc intesti-

nal + proteină la temperatura de 37°C; E_2 = același conținut ca în cazul E_1, însă cu sucul pancreatic și intestinal acidulat cu cîteva picături HCl), comparație între rezultatele obținute în cazul E_1 și E_2, cu sublinierea pH-ului cerut de tripsină pentru acțiunea sa; acțiunea lipazei pancreatice identificată prin experiența (E_1 = suc pancreatic + fenolftaleină + $NaHCO_3$ + un grăunte de unt), pregătită cu o oră înainte de laborantul clasei, care a explicat colectivului ce culoare a avut conținutul la începutul experienței și de ce s-a adăugat $NaHCO_3$.

Întrucît s-a pregătit punerea în evidență a trei fenomene biochimice, fiecare fenomen a fost cercetat de cîte două grupe. După 20 de minute de activitate independentă de cercetare a fenomenelor pe cale experimentală, dirijată de profesor, timp în care fiecare grupă a observat fenomenele puse în evidență, s-a continuat în încheiere cu formularea concluziilor, scrierea ecuațiilor chimice și comentarea schemei de ansamblu a fenomenelor biochimice de digestie.

Ca de fiecare dată, pe tot parcursul lecției elevii au manifestat interes, pasiune și satisfacție pentru realizarea obiectivelor lecției prin activitate independentă dirijată, deoarece toate lecțiile care au impus demonstrarea experimentală, s-au realizat prin variante corespunzătoare conținutului și elevii și-au format deprinderi pentru activitatea de observare prin cercetare.

După lecțiile din capitolul „Metabolismul", în ultima săptămînă din primul trimestru al anului școlar 1983—1984, la cele două clase a X-a cu un efectiv prezent de 69 elevi s-a formulat și dat o probă de cunoștințe și capacități, în care am solicitat soluționarea a două probleme. *1)* Întreaga materie vie (organisme unicelulare-angiosperme și mamifere), conține aceleași substanțe fundamentale, diversitatea întîlnită în regnul vegetal și animal o regăsim și la nivelul macromoleculelor — argumentați această corespondență. *2)* Reprezentați schematic și comentați interacțiunea metabolismelor intermediare (glucidic, lipidic, protidic) la nivelul celulei umane.

Ca și la clasele a IX-a, aceste probleme s-au conceput cu scopul de a formula concluzii referitoare la modul în care elevii interpretează unele noțiuni fundamentale din domeniul biologiei, într-un sistem al corelației „biologie-chimie".

Astfel, la prima problemă elevii au precizat: *a)* diversitatea secvenței elementelor structurale în compoziția macromoleculelor (aminoacizi, baze azotate, proteine, acizi nucleici); *b)* proprietățile de asamblare ale carbonului adecvate cerințelor vieții și condiționate de structura lui chimică; *c)* legăturile carbonului σ și π, care oferă în primul caz legături solide și puțin polarizabile, iar în al doilea caz legături labile; *d)* valențele disponibile ale carbonului pentru a forma legături care asigură dinamismul macromolecular; *e)* din elementele sistemului periodic, carbonul este singurul element chimic dotat cu legătura σ, capabil de a asambla macromoleculele materiei vii. La a doua problemă elevii au dat următoarele soluții: *a)* sporirea substanței celulare și creșterea organismului; *b)* schimbul energetic celular; *c)* existența și desfășurarea oxidării biologice în celule; *d)* eliberarea treptată a energiei în procesul oxidării; *e)* conceperea schemei cu procesele biochimice de bază ale interacțiunii metabolismelor intermediare. Rezolvarea operațiunilor acestor probleme s-a efectuat în 45 de minute. Corectarea și aprecierea lucrărilor s-a făcut după criteriile stabilite la clasa a IX-a.

Analizînd, cu multă atenție, modul în care s-au soluționat problemele, într-un conținut nou, de sinteză, scoatem în evidență eficiența aplicării principiului corelației, printr-o diversitate de metode, reliefat de ierarhia valorică a rezultatelor, cu toată dificultatea problemelor. Semnificativ este faptul că cei 69 de elevi au obținut 300 de puncte, revenind în medie 4,35 puncte de elev, echivalent unui bun randament de 0,63 (63%). Pe grupe, 9 elevi au obținut un punctaj de 3,19 puncte de elev (28,71); 21 de elevi au obținut un punctaj de 4,15 puncte de elev (87,15); 25 de elevi au obținut un punctaj mediu de 4,56 puncte de elev (114), iar 14 elevi au realizat punctajul maxim, cîte 5 puncte fiecare elev (70).

Evident că acest mod de activitate stimulează inițiativa proprie a elevului, antrenîndu-l într-o activitate de adevărată cercetare la nivelul lui de pregătire, sporește eficiența formativă a lecțiilor de biologie atît prin fuzionarea chimiei cu specificul concret al biologiei, cît și prin modernizarea permanentă a metodelor de predare-învățare.

Predarea-învățarea prin cercetare are ca efecte formative, în primul rînd, dezvoltarea gîndirii creatoare a elevului, stabilizarea deprinderilor de muncă independentă și contribuie la asimilarea tehnicilor de învățare.

Din multiplele activități experimentale și curente realizate în practica noastră școlară, ne-am convins că eficiente sînt activitățile realizate de elevi prin înaintări și stagnări, prin cercetări și descoperiri, prin efort personal. Numai astfel se formează atitudinea de explorare, de căutare, de investigație.

Formarea și dezvoltarea conștiinței ecologice la elevi

Dr. CALIOPIA RADU
Centrul de Cercetări Sociologice, Universitatea din București

ANALIZELE perspectivelor mondiale de dezvoltare din lucrările: „Limitele creșterii" (1972), „Omenirea la răspîntie" (1974), „Următorii 200 de ani" (1976), „Catastrofă sau o nouă societate" (1976) au contribuit la deschiderea și alimentarea unei vaste dezbateri în jurul dezvoltării industriale[1]. Ele au accentuat incontestabil conștientizarea efectelor negative ale creșterii economice și au declanșat un amplu proces de generalizare a valorilor ecologice. Sub efectul punerii la îndoială a creșterii pe scară mondială, ceea ce era mult timp considerat ca necesitate, ca preț plătit dezvoltării, a devenit semnalul de alarmă asupra efectelor negative ale creșterii economice. Această analiză reflexivă și critică asupra mersului societății industriale (în sens larg) nu este numai preocuparea unor specialiști sau tehnicieni. La nivelul societății globale, ea provine dintr-o mișcare mai profundă și dintr-o sensibilizare pentru noile valori a unor mase mari de oameni, așa cum o probează explicit mișcarea ecologică.

În Franța, de exemplu, un bilanț al mișcării ecologice din 1973, relevă că ea ar putea fi considerată ca o forță nouă în viața publică, aflată în expansiune rapidă: „În toată Franța, în cadrul unor mari societăți sau comitete izolate, mai mult de 5000 de militanți sînt angajați în această luptă pentru supraviețuirea omului. Fără să fie un partid sau anexa unui partid, această forță nouă debutează în același timp pe un plan politic"...[2]

Acest cîmp de activitate ce se conturează prin efortul de păstrare a unui echilibru dinamic, armonios între toate laturile existenței sociale, generează un nou domeniu al conștiinței sociale: domeniul conștiinței ecologice.

Fenomen psihosocial de o deosebită complexitate și profunzime, *conștiința ecologică* ce se dezvoltă odată cu această mișcare ecologică cuprinde elemente politice, juridice, științifice, morale; se manifestă în plan ideologic prin teorii, concepții, doctrine, norme, programe politice, iar în plan psihosocial prin cunoștințe, opinii, atitudini, interese, motivații, modele de acțiune specifice. Ea presupune cunoașterea de către societate a efectelor produse de dezvoltarea științei și tehnicii în viața socială, acceptarea sau neacceptarea acestor efecte (în planul opiniei și atitudinilor), acționarea în vederea obținerii și păstrării echilibrului ecologic.

Astăzi este unanim recunoscut faptul că *în activitatea de reglare rațională a dezvoltării sociale, succesul este condiționat în primul rînd de nivelul de generalizare socială a valorilor ecologice, de cunoașterea și comunicarea lor unor mase mari de oameni.* Această idee revine deseori în literatura de specialitate: „Pentru a avea succes pe termen lung, politicile ecologice care să facă față cerinței conservării trebuie să fie însușite de cetățeni. Ar trebui să ne întrebăm de aceea, ce măsuri adoptă politicile educaționale în vederea însușirii de către cetățeni a cunoștințelor necesare pentru a înțelege țelurile ecologice, pentru a sprijini politicile ecologice"[3].

... „revoluția verde nu va reuși dacă nu va fi însoțită de o etică nouă, bazată pe respectul omului față de mediul său înconjurător. Pentru realizarea acestui deziderat fundamental este necesară crearea unei conștiințe ecologice..."[4]

Pentru a-și exercita dreptul la opțiune, publicul trebuie să cunoască, după opinia lui Berry Commoner[5], datele științifice relevante în domeniul ecologiei, iar obligația de a informa acest public revine comunității științifice. În S.U.A. a apărut deja o mișcare de informare a oamenilor de știință, sub egida Institutului oamenilor de știință pentru informarea publicului. Comitetul de informare nucleară din St. Louis editează cunoscuta revistă „Environnement", în care sînt enumerate o serie de acțiuni de protejare a mediului, încununate de succes: îndepărtarea gazelor paralizante din apropiere de Denwers; obținerea deciziei guvernamentale de sistare a împrăștierii D.D.T.-ului în mediul ambiant; abandonarea proiectului de

[1] În afara lucrărilor cu această temă, traduse și publicate în țara noastră, se mai pot menționa: François de Closets, *En danger de progrès*, Editura Denoël, Paris, 1972; Milton Fremann Dassman, *Ecological Principles of Economic Development*, London, 1973; R. G. Wilkinson, *Poverty and Progress. An Ecologic Model of Economic Development*, London, 1973. Ignacy Sachs, *Stratégies de l'écodeveloppement*, Les éditions ouvrières, Paris, 1980.

[2] Michelle Durand, Yvette Harff, *Mouvement écologique, moluvement ouvrière*, Mouton, Paris, 1977, p.4.

[3] Lennard Lundquist, *Environment, quality and politics Some notes of political development in developed "countries*, în: Social Sciences, Information, nr. 2, 1973, p. 39.

[4] P. Duvigneaud, *La Synthèse écologique. Populations, Communautés, Ecosysthèmes*, Paris, 1974, p. 270.

[5] Berry Commoner, *Cercul care se închide*, Editura Politică, București, 1980.

construire a unui avion de transport supersonic ş.a.

Şi aceasta s-a obţinut prin participarea opiniei publice *informate* la activitatea de protejare a mediului, astfel încît să se poată vorbi, după B. Commoner, de o *adevărată revoluţie survenită în atitudinea publică faţă de acceptarea unui nivel de degradare a mediului*. Sensul este însă cel de opoziţie a opiniei publice faţă de unele decizii guvernamentale. În cercurile politice americane se susţine ideea conform căreia nu se poate determina şi forma atitudinea generală a publicului faţă de accepţiunea morală a unei anumite evaluări a avantajelor şi riscurilor ecologice, şi că această evaluare nu poate fi făcută decît de un organ guvernamental competent. Se retrage astfel opiniei publice dreptul la informare şi evaluare a efectelor ecologice.

În politica ecologică a ţării noastre se porneşte de la premisa că posibilităţile favorabile pe care le oferă societatea socialistă trebuie traduse în fapt prin eforturi conştiente, desfăşurate pe baza unei concepţii ecologice corespunzătoare. În realizarea acestui deziderat fundamental, un rol deosebit de important revine, alături de morală, ştiinţă, drept — educaţiei ecologice, respectiv şcolii. Ea devine, astfel, o necesitate pentru epoca noastră şi presupune o formare cît mai timpurie, cît mai complexă şi cît mai adaptată realităţii, orientată spre viitor. Această pregătire se face în cadrul învăţămîntului de toate gradele şi prin sistemul educaţiei permanente, prin mijloacele de comunicare în masă.

Pornind de la aceste aserţiuni teoretice generale, cercetarea noastră* privind formarea şi dezvoltarea conştiinţei ecologice s-a orientat către: estimarea gradului de cunoaştere a problematicii ecologice la elevi (clasa a XI-a); cercetarea a cuprins un număr de 684 elevi (din judeţele Buzău şi Dolj) şi s-a desfăşurat pe bază de chestionar tip.

În cadrul acestei direcţii, s-a urmărit *clarificarea* următoarelor aspecte: *a)* cunoaşterea globală a mediului înconjurător; *b)* a noţiunii de protecţie a mediului; *c)* cunoaşterea problemelor ecologice prin disciplinele de învăţămînt; cunoaşterea conţinutului informativ şi formativ rezultat din aceste surse; *d)* cunoaşterea şi comunicarea informaţiei ecologice prin mijloacele de comunicare de masă; mijloace indicate drept surse prioritare; gradul de asimilare a informaţiei primite prin aceste surse.

* Cercetarea a fost realizată de un colectiv al Centrului de Cercetări Sociologice, format din D. Dragomirescu, F. Costin, Gh. Nicolae, I. Petre şi autoarea, coordonat de cercet. ştiinţific pr. dr. I. Matei.

Cunoaşterea globală a mediului înconjurător

Dacă la nivelul şcolii elementare formarea conştiinţei ecologice la elevi se poate realiza prin sensibilizarea acestora la mediul înconjurător local, prin studii şi măsurări făcute în acest mediu (accesibil cunoaşterii empirice, intuitive), asimilîndu-se astfel primele cunoştinţe ecologice, *la nivelul învăţămîntului mediu se pune accent pe îmbogăţirea cunoştinţelor necesare înţelegerii ştiinţifice a diferitelor ecosisteme mai mult sau mai puţin transformate de prezenţa omului, ce pot conduce la formarea spiritului critic şi de evaluare a consecinţelor dezvoltării.*

Educaţia ecologică conduce şi la cunoaşterea legilor geneticii umane, a mecanismelor care intervin în menţinerea şi supravieţuirea speciilor, a dinamismului biosferei şi a condiţiei bio-psiho-sociale a omului în mediul urban şi rural. Ea dezvoltă la acest nivel cunoaşterea legilor şi mecanismelor economice ale evoluţiei societăţilor omeneşti, înţelegerea ecosistemelor complexe, a problemelor demografice, alimentaţiei, comunicării sociale etc. Avînd în vedere aceste condiţionări teoretice dezirabile, cercetarea a încercat să realizeze o descriere a modalităţilor dominante de cunoaştere a mediului înconjurător, solicitînd elevilor să răspundă la întrebarea: „Ce înţelegeţi prin mediul înconjurător?" Rezultatele obţinute au permis formularea a cel puţin două concluzii:

1. *Cunoaşterea preponderent reflexivă a mediului înconjurător*, caracterizată şi de o percepţie globală corectă, completă, exprimată prin noţiuni specializate este proprie unui însemnat număr de elevi, aproape jumătate din totalul celor anchetaţi.

2. *Cunoaşterea preponderent perceptivă, elementară, a mediului înconjurător*, rezultată dintr-o percepţie incompletă, incorectă — în unele cazuri —, exprimată prin noţiuni uzuale şi printr-o raportare strictă la experienţa anterioară este proprie celei de-a doua jumătăţi a eşantionului. Dacă ţinem seama de faptul că subiecţii sînt elevi în clasa a XI-a care au avut posibilitatea să-şi însuşească un bagaj de cunoştinţe mare axat pe probleme ecologice, prin „Cunoştinţe despre natură", din învăţămîntul primar, prin orele afectate ecologiei în clasa a VIII-a şi „Geografia mediului înconjurător" clasa a XI-a, considerăm că rezultatele ar fi putut fi şi mai bune, întrucît gradul de formare şi dezvoltare a conştiinţei ecologice a elevilor poate deveni un factor de progres sau de limitare a progresului de unde şi atenţia deosebită care se impune a fi acordată acestui aspect al educaţiei.

Cunoaşterea noţiunii de protecţie a mediului înconjurător

Protecţia mediului este considerată „una dintre cele mai importante probleme care preocupă lumea" de către 72 (10,5%) elevi. După opinia unora, ea constă mai ales în luarea unor măsuri preventive dintre care cel mai des menţionate sînt: „elaborarea şi respectarea normelor legale de protecţie a mediului înconjurător" — 65 (9,5%) şi „utilizarea raţională a resurselor" — 67 (9,8%).

Protecţia mediului înconjurător înseamnă pentru o mare parte din elevii anchetaţi păstrarea calităţii elementelor de mediu — 206 (31,1%), fiind menţionate în primul rînd elementele mediului fizico-geografic, şi păstrarea unui echilibru permanent între aceste elemente — 177 (25,8%).

În mai mică măsură, protecţia mediului este redusă la depoluarea elementelor de mediu: apă, aer, sol etc., prin tehnologii adecvate — 158 (23,1%).

Orientarea răspunsurilor pe direcţia prevenire → conservare → depoluare → cunoaştere presupune o anumită maturitate a gîndirii ecologice a elevilor, în evaluarea activităţilor de protejare a mediului.

Cunoaşterea noţiunii de protecţie a mediului înregistrează însă şi „rebuturi": 24 (13,5%) răspunsuri incorecte, 55 (8,0%) nonrăspunsuri, iar „costul" acestora va creşte în cazul în care nu sînt „recuperate" prin alte surse ca de pildă mass-media, case de cultură ş.a).

Cunoaşterea problemelor de mediu în cadrul disciplinelor de învăţămînt

Redăm pe larg lista disciplinelor invocate de elevi ca surse de obţinere a cunoştinţelor ecologice (în tabelul din capul coloanei următoare).

Pornind de la frecvenţele cumulate, primele cinci discipline pot fi considerate surse principale de învăţare a cunoştinţelor ecologice; se poate presupune, în virtutea acestui fapt, că ele au eficienţă maximă în educarea ecologică a elevilor. De remarcat situarea în această categorie a economiei politice şi chimiei, în timp ce botanica, zoologia, silvicultura, ştiinţele naturii, tehnologia, discipline cu un potenţial educativ ecologic egal, dacă nu cumva superior primelor două, nu sînt considerate de elevi surse principale de informare şi cunoaştere sociologică.

Bagajul informaţional al elevilor, noţiunile utilizate în exprimare par să confirme

Disciplina	Frecvenţe	%
1. Geografia mediului înconjurător	571	83,5
2. Economia politică	332	48,5
3. Biologie	257	37,5
4. Chimie	129	18,8
5. Fizică	49	7,3
6. Cunoştinţe despre natură	38	5,6
7. Pomicultură şi legumicultură	35	5,1
8. Agrochimie	30	4,3
9. Istorie	19	2,8
10. Ştiinţele naturale	17	2,5
11. Botanică	13	1,9
12. Zoologie	12	1,7
13. Silvicultură	11	1,6
14. Tehnologie	11	1,6
15. Franceză	6	0,9
16. Literatură română	5	0,7
17. A.T.P.	4	0,6
18. Biochimie	3	0,4
19. Maşini şi utilaje în ind. chimică	4	0,6
20. Agricultură	2	0,3
21. C.S.P.	8	1,2

acest fapt; ele au un specific preponderent geografic (hidrosferă, litosferă, geosferă etc.), economic şi ecologic (ecosistem).

Or, se cunoaşte că formarea şi dezvoltarea conştiinţei ecologice în procesul instructiv-educativ este un proces de mare complexitate, solicitînd strategii de învăţămînt multiple, dificil de realizat numai în cadrul cîtorva discipline. Formarea conştiinţei ecologice la elevi implică generalizarea efortului în cadrul actului de predare-învăţare, sub acest aspect, la majoritatea disciplinelor, astfel încît să devină posibilă o cunoaştere sistemică, interdisciplinară, a problemelor ecologice, în concordanţă cu imperativul major al integrării învăţămîntului în practica dezvoltării sociale.

Cunoaşterea şi comunicarea informaţiilor ecologice prin mijloacele de comunicare în masă

Mijloacele invocate de elevi drept surse prioritare în obţinerea de informaţii privind protecţia mediului înconjurător, aşa cum rezultă din tabelul următor, sînt:

Sursa de informare	Frecvenţa	%
1. T.V.	587	85,8
2. Presa scrisă	367	53,2
3. Carte	230	33,6
4. Radio	160	23,4
5. Convorbiri interpersonale	32	4,7
6. Nonrăspunsuri	30	4,4

În ceea ce priveşte emisiunile T.V.:

Teleenciclopedia — se situează pe primul loc în furnizarea de cunoştinţe şi informaţii ecologice (46,8%), urmată fiind de emisiunile

„Cadran mondial" (14,6%) și „Evoluția vieții pe pămînt" (13%).

Emisiunile destinate tineretului: „Teleșcoala", „Ora tineretului", „Din lumea plantelor și animalelor" sînt invocate în mai mică măsură decît cele destinate adulților.

Înființarea unei rubrici în cadrul emisiunii „Ora tineretului" sau chiar a unei emisiuni speciale destinate dezbaterii problemelor ecologice actuale o considerăm nu numai ca fiind binevenită dar și deosebit de eficientă în amplul proces de educație ecologică a elevilor.

Evantaiul de surse ziaristice este relativ bogat, majoritatea elevilor fiind bine orientați în căutarea informațiilor ecologice. Publicațiile „Scînteia", „Scînteia tineretului", „Magazin" ș.a. sînt la ora actuală sursele pertinente de informare, conferind informației ecologice difuzate autoritate, prestigiu și forță de convingere. Este de dorit însă ca locul deținut de „Scînteia tineretului" și revista „Știință și Tehnică", publicații destinate îndeosebi publicului tînăr, să-și sporească gradul de audiență și să devină surse prioritare în informarea ecologică a acestui gen de public.

Încercînd să determine măsura în care mass-media contribuie la formarea și dezvoltarea conștiinței ecologice a elevilor, cercetarea întreprinsă demonstrează conturarea unui nivel moderat de percepere a informației ecologice prin mijloacele de comunicare în masă. Se observă că interesul elevilor se orientează în special către informații privind problemele ecologice la nivel mondial (poluarea oceanelor cu petrol, ocrotirea unor specii rare de animale — cangurul australian, ursulețul Koola etc., — distrugerea lanțurilor trofice în Marea Caraibilor prin înmulțirea rechinilor ș.a.)

S-ar părea că problema ecologică vehiculată intens prin mesajele mass-media este poluarea și diferitele modalități de combatere a ei.

Înscriem sub semnul dezirabilului și al posibilului propunerea de a consacra în economia programelor mass-media timp și atenție tuturor problemelor ecologice și în special protecției mediului înconjurător prin măsuri preventive, necesității cunoașterii mediului înconjurător, a participării efective la activitatea de protejare și optimizare a cadrului de viață uman.

În țara noastră a fost creat cadrul obiectiv al educației ecologice pe baza unei legislații corespunzătoare. Dar existența cadrului legislativ și educativ nu rezolvă în mod automat această problemă. Pentru traducerea în viață a politicii ecologice a partidului și statului nostru este necesară punerea bazelor unui nou mod de a înțelege mediul. O parte componentă a acestor baze o susține diagnoza formației ecologice la un moment dat. Este ceea ce am încercat să realizăm în materialul de față, chiar dacă analiza efectuată nu constituie o diagnoză ci, deocamdată, doar un început.

Îmbogățirea metodologiei de predare a limbii române la străini

(Urmare din p. 5)

sează — așa cum sugerează însuși titlul — studenților străini din anul pregătitor, precum și cadrelor didactice care predau limba română ca limbă străină. În Introducere, după ce se precizează scopul cărții, sînt enunțate criteriile întrebuințate în sistematizarea exercițiilor: funcția sintactică a pronumelui, poziția acestuia față de verb și tipul propoziției. În cadrul structurilor în care pronumele personal și pronumele reflexiv au distribuție identică față de verb, exercițiile cu pronume personale preced pe cele cu pronume reflexive.

Lucrarea cuprinde cinci capitole: 1) exerciții cu pronume personal/reflexiv în acuzativ (complement direct), 2) exerciții cu pronume personal/reflexiv în dativ (complement indirect), 3) exerciții cu pronume personal-/reflexiv în dativ (complement indirect) + acuzativ (complement direct și reflexiv impersonal), 4) exerciții cu pronume personal/reflexiv în dativ (atribut pronominal) + acuzativ (complement direct), 5) exerciții cu vocabular de specialitate.

Primele patru capitole au ca scop fixarea structurilor în care apar pronumele, iar ultimul cuprinde exerciții create pe baza vocabularului de specialitate. Primele patru capitole se încheie cu exerciții recapitulative, menite să testeze însușirea de către studenți a mecanismului de funcționare a structurilor.

Numărul de exerciții incluse în fiecare capitol variază între 20 și 42. Fiecare set de exerciții e precedat de o schemă teoretică referitoare la conținutul lor. Exercițiile sînt însă atît de clare și de bine organizate încît aproape că nici nu se mai simte nevoia acesteia (de pildă, construcțiile verbale cu dativul, din care reies extrem de clar situațiile cînd acestea se întrebuințează la singular sau la plural).

Se folosesc exerciții de substituție și de transformare. Conform celor mai recente opinii privind importanța tipurilor de exerciții, care pun accentul pe dezvoltarea capacității de comunicare a studenților străini, cele cu dialog sînt preponderente. De asemenea, nu lipsesc exercițiile de dictare, cărcia i se acordă locul cuvenit în procesul didactic. Exercițiile alcătuite din serii de cuvinte care urmează să fie folosite în propoziții sau cele alcătuite din întrebări, la care, evident, se așteaptă răspunsuri, fac apel la toate cunoștințele de gramatică asimilate, dezvoltînd și imaginația studenților. Fiecare exercițiu cuprinde un model care, de obicei, oferă mai multe sugestii lingvistice, avîndu-se în vedere persoanele, timpurile, diatezele etc.

Printr-un vocabular adecvat, elaborat pe baza limbii române standard, care are în vedere în primul rînd viața cotidiană a studenților, se trece treptat la familiarizarea lor cu viața culturală a României. Alături de numele proprii românești, figurează și nume proprii străine, care au rezonanță afectivă pentru cursanți. Exercițiile din capitolul al V-lea conțin, în ordine numerică, vocabular tehnic, vocabular agronomic, vocabular medical și vocabular economic. Astfel, lucrarea depășește cadrul strict gramatical, fiind și un ghid în însușirea lexicului științific românesc. Prin acest capitol, extrem de interesant, cartea poate fi utilă nu numai în primul semestru, ci și în cel de-al doilea, cînd se trece la studierea limbii române pe baza manualelor de specialitate.

Distribuirea verbelor în coloane, sublinierile pentru realizarea aspectului teoretic urmărit și parantezele dau lucrării o deosebită ținută grafică.

Volumul se încheie printr-o bibliografie adecvată temei.

Implicațiile metodologice ale interdisciplinarității în actul de predare-învățare

Prof. GAVRIL HĂDĂREANU
Liceul de Matematică-Fizică din Beiuș

ACTUALITATEA ABORDĂRII INTERDISCIPLINARE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI în zilele noastre vizează nu numai aspecte de conținut, ci și aspectele modernizării căilor și metodelor în realizarea învățămîntului integrat. Dacă în privința realizării corelării interdisciplinare cu accent pe latura informativă s-a scris mult și s-a obținut deja o experiență didactică valoroasă, mai puțin s-a făcut pe linia realizării cadrului metodic adecvat unei integrări interdisciplinare cu eficiență formativă. Or, „problema principală a didacticii contemporane este aceea de a găsi formele, mijloacele, procedeele și strategiile, pentru a realiza un învățămînt capabil să trezească la viață, într-o măsură și mai mare, forțele creatoare ale elevilor și să angajeze la învățătură întregul lor potențial spiritual"[1].

1. Interdisciplinaritatea și corelarea cunoștințelor

Se cuvine făcută distincția între tratarea interdisciplinară a unui conținut informațional și corelarea cunoștințelor, ele neputînd fi confundate. Corelarea este un procedeu folosit ca o modalitate simplă cu caracter strict asociativ, prin readucerea în discuție a unor cunoștințe dobîndite de elevi la alte discipline de învățămînt, în scopul argumentării și consolidării noilor cunoștințe. Or, tratarea interdisciplinară înseamnă mult mai mult, ea presupune o interacțiune între două sau mai multe discipline; este o modalitate complexă de organizare și structurare a unui conținut dintr-o perspectivă dominantă a unei discipline care, în raport cu celelalte, are caracter de sinteză, totalizator (așa cum este filosofia față de științele particulare, exemplificările urmînd în cele de mai jos). Atîta timp cît fiecare disciplină de învățămînt își păstrează o relativă independență, un obiect, metode și legități specifice, operațiile gîndirii nu pot depăși cadrul disciplinei respective, nu permit ridicări la noțiuni cu sferă de largă generalitate. Se impune, în consecință, efortul fiecărui profesor de a ieși din granițele stricte ale disciplinei de bază, de a depăși (chiar și în condițiile actualei compartimentări a științelor) granițele strict delimitate ale disciplinei sale, de a face saltul de la simpla corelare de cunoștințe la o abordare interdisciplinară a unui conținut, deoarece „cercetarea interdisciplinară este din ce în ce mai mult impusă de natura lucrurilor, dată fiind ierarhia scărilor de fenomene care traduc ordinea ierarhică a disciplinelor", cum pe bună dreptate afirmă Jean Piaget[2]. Iar „a ieși din granițele propriei tale discipline implică o sinteză", adică sinteze și interpretări pe un plan superior, interdisciplinar.

2. Modernizarea activității didactice — condiție indispensabilă a însușirii spiritului interdisciplinar

Este interesant de constatat — fapt pe deplin justificat — că evoluția metodologiei învățămîntului a urmat în linii mari un curs asemănător celui parcurs de metodologia

[1] Alexandru Găvenea, *Cunoașterea prin descoperire în învățămînt*, E.D.P., București, 1975.

[2] Jean Piaget, *Dimensiunile interdisciplinare ale psihologiei*, E.D.P., București, 1972.

generală a ştiinţei. Astfel, în timp ce în ştiinţa secolelor al XVII-lea şi al XVIII-lea domnea modul metafizic de gîndire şi metoda metafizică de cercetare şi abordare a fenomenelor lumii, în şcoală se încetăţenea sistemul de instruire pe clase şi lecţii, procesul analitic accentuîndu-se, ulterior, în dezacord cu spiritul nou ce a pătruns în ştiinţă — cel dialectic.

Acestui conţinut analitic i-a fost adaptată o metodologie didactică pe măsură — adică tot analitică —, accentuată în epoca informaţională pe care o parcurgem azi şi contribuind în bună măsură la formarea unor oameni cu o calificare îngustă şi cu un orizont intelectual limitat la cerinţele de bază ale profesiunii lor, lipsiţi de capacitatea de a cuprinde pe plan raţional ansamblurile şi de a interpreta într-un spirit integralist lumea înconjurătoare; în consecinţă, se adaptează greu la viaţa complicată a societăţii moderne.

Or, admiţînd faptul de constatare evidentă că misiunea şcolii este de a transmite valori culturale şi că interdisciplinaritatea este o trăsătură a culturii, rezultă clar că *şcoala poate şi trebuie să fie implicată în promovarea unei formări globale*. Predarea pe discipline este de fapt „un artificiu didactic", care în final dăunează realizării la elevi a capacităţii de a surprinde multilateralitatea, întregul în unitatea şi interdependenţa laturilor sale. Cum însă realitatea se prezintă sub forma disciplinelor de învăţămînt compartimentate, sarcina şcolii, a slujitorilor ei este ca, chiar şi în aceste condiţii, să adopte asemenea strategii didactice încît să depăşească imaginea statică a unui domeniu de reflectare, acordînd un rol principal capacităţilor operatorii ale gîndirii, care permit, la rîndul lor, încorporarea cunoştinţelor în scheme, structuri, în sinteze generalizatoare. Tocmai în acest demers cognitiv intervin activ procesele de sesizare, identificare, cercetare, analiză şi sinteză, comparare, clasificare, determinare, explicare, stabilirea cauzelor, condiţiilor, sesizarea interdependenţelor ş.a.

În ce ne priveşte, am fost şi sîntem preocupaţi de integrarea prin asociere în sistemul de categorii şi teze ale filosofiei a unor fapte şi date aparţinînd ştiinţelor particulare; am aplicat de fapt relaţia dintre genul proxim (apropierea dintre discipline) şi diferenţa specifică (fără a le contopi într-o disciplină unică). Aceasta mai mult în lecţiile de istoria filosofiei; la cele de materialism dialectic şi istoric, însă, am pus accent pe structurarea procesului cunoaşterii din perspectivă filosofică — adică a integrării informaţiei în această disciplină, care în relaţie cu celelalte are caracter de sinteză totalizatoare.

Nu de puţine ori am avut surpriza neplăcută de a constata că unii elevi din clasa a XII-a nu pot adăuga nimic în plus la lecţia de zi, nici din lecţiile anterioare (deci corelarea în cadrul aceluiaşi obiect), nici din cunoştinţele corelative de la alte discipline (deci corelarea mai largă).

Dată fiind această stare de lucruri, ne-am străduit să organizăm astfel activitatea didactică, încît să-i conducem pe elevi la valorificarea cunoştinţelor dobîndite anterior în contextul limitat al unor obiecte de învăţămînt prin integrarea lor armonioasă într-o concepţie ştiinţifică, atotcuprinzătoare despre lume şi viaţă.

Plecînd de la exigenţele interdisciplinarităţii, am folosit în multe cazuri lecţia-dezbatere, care ne-a permis să adoptăm o metodologie adecvată, apelînd cu deosebire la metodele active. Ea permite trecerea de la expunerea unui conţinut de către profesor, la procesul elaborării acestui conţinut de către elevi; prin consultarea manualului şi altor surse de documentare, îndrumaţi îndeaproape de către profesor.

Exemple: — în lecţiile de istorie a filosofiei, aspectul condiţionării sociale istorice pentru fiecare etapă constituie prilej de dezbatere, folosindu-se atît cunoştinţele dobîndite la istorie, literatură şi cunoştinţe social-politice, cît şi ideile cu valoare de principiu metodologic însuşite la capitolul introductiv de filosofie;

— în lecţiile referitoare la dezvoltarea gîndirii social-politice şi filosofice în ţara noastră sînt corelate cunoştinţele dobîndite la istoria României şi la literatura română;

— în cadrul lecţiilor cu temele „Condiţiile istorice şi necesitatea elaborării filosofiei marxiste" şi „Conţinutul revoluţiei înfăptuite de marxism în filosofie" se realizează o sinteză pe un plan superior a multitudinii factorilor sociali-economici şi culturali care au condus la această etapă superioară a gîndirii filosofice, prin corelarea cunoştinţelor de istorie, economie politică, ştiinţele naturii şi istoria filosofiei.

Exemplele ar putea continua; concluzia la care am ajuns este următoarea: dezbaterea impune socializarea procesului de învăţare (dialogul viu între profesor şi elev), dar cerinţa importantă care conduce la rezultatul scontat este ca profesorul să fixeze judicios jaloanele principale ale temei, punctele nodale ce sînt constituite din conceptele, categoriile la care să se ajungă, precizarea clară şi nuanţată a conţinutului şi sferei acestor noţiuni şi — în fine — corelarea lor în cadrul unor sisteme integratoare superioare.

O altă modalitate de organizare a muncii şcolare în cadrul lecţiei şi care se impune tot mai mult în practica învăţării este munca didactică în grup. Ea permite elevilor ca într-un cadru nou socializant să dobîndească cunoştinţe îndrumaţi de profesor, pe baza unor metode adecvate şi în care elevii înşişi vor asimila aceste metode ca pe nişte instrumente proprii de cercetare şi căutare a adevărului. Din perspectiva interdisciplinară, munca în grup este un bun prilej pen-

tru un studiu complex și global, elevii ajungînd mai lesne la o cultură generală solidă.

În cazul învățării filosofiei, lucrul în grup — atît sub aspect metodologic, cît și al organizării lecției — presupune modalități specifice, determinate de însuși specificul acestui obiect de învățămînt. Cum cea mai mare parte a cunoștințelor referitoare la universul natural, social și spiritual este dobîndit deja de elevi, rămîne ca aceștia să fie conduși în continuare spre elaborarea unor generalizări de un grad superior, iar, în final, spre integrarea lor într-un sistem de noțiuni și legi care să cuprindă pe plan rațional lumea ca totalitate. Fără a nega aportul științelor particulare în prefigurarea concepției generale despre lume, subliniem contribuția deosebită a filosofiei care are menirea de a realiza integrarea cunoștințelor pe baza interdisciplinarității, iar calea cea mai eficientă este desfășurarea multor lecții prin lucrul în grup; tocmai de aceea această modalitate de activitate o practicăm frecvent, cu rezultate foarte bune.

Fără a intra în detalii, vom exemplifica modul de realizare a două teme:

1) **„Lupta dintre materialism și idealism în filosofia modernă"** — timp afectat: 2 ore, prin lucrul în grup.

Disciplina corelată cu predilecție este istoria modernă și contemporană, în scopul situării gîndirii filosofice studiate în contextul social-istoric care a generat-o. Cîteva întrebări, incluse ca sarcini de rezolvat, în fișele de lucru, solicită răspuns tocmai la aceste probleme:

a) Cum explicați dezvoltarea gîndirii materialiste la începutul epocii moderne?

b) Cum explicați (lutnd în considerație condițiile economico-sociale specifice Franței secolului al XVII-lea) inconsecvențele gîndirii carteziene, în comparație cu materialismul englez din același secol?

c) Ancorîndu-ne în contextul social-istoric dat, cum explicați nașterea iluminismului?

d) *Cum se explică ateismul materialiștilor francezi?*

e) *Cunoscînd condițiile economico-sociale specifice Germaniei în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea, ca și stadiul dezvoltării științelor, găsiți vreo legătură între aceste fapte și predominanța idealismului, ca și orientarea spre dialectică a filosofiei clasice germane?*

Lecția reușește să-și realizeze scopul, plasînd și analizînd fenomenul studiat în contextul social-istoric dat; ne-am ridicat de la analiza stărilor de lucru pentru a vedea modul în care acestea și-au găsit expresie pe planul gîndirii filosofice, pentru ca în final să ne întoarcem să vedem în ce măsură această teorie a răspuns cerințelor practicii sociale (cu reliefarea limitelor inerente oricărei teorii burgheze).

2) Tema **„Materialitatea lumii"**, timp afectat: 2 ore, prin îmbinarea predării frontale, a muncii în grup și studiului individual, încheind cu evaluarea în scris a cunoștințelor dobîndite.

Sarcinile sînt repartizate astfel: fiecare din cele patru categorii filosofice (materie, mișcare, spațiu și timp) le-am tratat din trei unghiuri de vedere: al concepțiilor premarxiste despre conceptele în discuție, al modului original, științific, de abordare în gîndirea filosofică marxistă și al afinității dintre elevi. Cu mare efect am realizat corelarea cunoștințelor, atît de istoria filosofiei, cît și din domeniul științelor naturii și al celor sociale, nuanțînd mai bine superioritatea modului de gîndire materialist-dialectic. Întrebările date ca sarcini de rezolvare au solicitat, pe lîngă dovada însușirii problemelor în discuție, și corelarea interdisciplinară (pe baza unei bibliografii consultate), iar altele capacitatea de aplicare a tezelor fundamentale la care s-a ajuns, în explicarea unor fenomene și procese concrete, ca de exemplu:

a) De ce materia este definită ca o categorie filosofică și care este conținutul acestei categorii? Dar sfera?

b) Ce loc și rol are conceptul de materie în critica materialistă a idealismului și religiei?

c) De ce s-a recurs la apelul unor forțe exterioare și anterioare materiei în explicarea izvorului mișcării?

d) Dovezi ale științelor particulare referitoare la teza unității dintre materie, mișcare, spațiu și timp;

e) Ce implicații ateist-științifice se degajă din cele de mai sus?.

Pentru evaluare se aplică un test cu două sarcini:

a) Cum înțelegeți raportul dintre noțiunea filosofică de materie și datele științelor particulare despre structura materiei?

b) Comentați afirmația: lumea este materie în mișcare, în spațiu și timp.

Aceste sarcini de lucru dau posibilitatea verificării modului în care au fost înțelese cele învățate; ele nu se referă la reproducerea unor informații, ci la regîndirea lor prin prisma problematicii de ansamblu. Elevii fac dovada corectei înțelegeri și stăpîniri a noțiunilor, a raporturilor dintre ele, sesizează dependența formelor de mișcare și a proprietăților spațio-temporale de însești modurile de organizare și structurare a materiei.

Abordarea — în viziune interdisciplinară — a actului de predare-învățare a filosofiei în liceu impune, după părerea noastră:

a) *Un apel permanent la modul euristic de cunoaștere*, caracterizat în esență prin aceea că profesorul efectuează împreună cu elevii o anumită activitate comună de cercetare și aflare a adevărului. Strategia euristică în cazul unei metodologii interdisci-

plinare, ca cea solicitată în predarea filosofiei, parcurge un drum de la cunoscut (cunoştinţe, experienţă de viaţă) la necunoscut (legi, categorii, sisteme integratoare), printr-o zonă de semicunoaştere, deoarece — este clar — nu putem nega perspectiva filosofică în care are loc predarea celorlalte ştiinţe particulare. Or, această perspectivă este „neosificată", de aceea obişnuiesc să dau elevilor unele sarcini de rezolvat — fie ca temă pentru acasă (de gîndire), fie în clasă, la începutul orei, din conţinutul ştiinţelor particulare, trecînd apoi la generalizarea acestor fapte prin predarea lecţiei noi; acelaşi lucru îl am în vedere şi în stabilirea sarcinilor de rezolvat pe care le includ în fişele de lucru în cadrul muncii în grup.

b) *La instruirea prin problematizare*, elevii vor fi puşi în faţa unei situaţii din care, folosind o anumită strategie, să construiască ei înşişi un răspuns care să nu se rezume la o simplă însumare a celor învăţate, ci să implice şi o depăşire sau o reorganizare a informaţiilor pe care le posedă. Dacă, în cazul ştiinţelor naturii, rezolvarea situaţiilor problematice este uşurată de putinţa apelului la experienţă, *în cazul filosofiei obişnuiesc să-i pun pe elevi în situaţia de a-şi imagina o altă realitate, posibilă logic, dar neverificabilă experimental.* Vom da cîteva exemple ilustrative.

De ce filosofia marxistă a apărut la mijlocul secolului trecut şi nu mai înainte? Caracterul metafizic şi mecanicist al materialismului modern îşi are cauza în incompetenţa creatorilor lui? Ce înţelegeţi prin materie? Dar prin mişcare? (Aceste din urmă două întrebări le pun, de obicei, înaintea învăţării categoriilor filosofice de materie şi mişcare, deoarece, potrivit simţului comun, elevii identifică materia cu substanţa, iar mişcarea o reduc la forma sa mecanică). *Conştiinţa fiind determinată de materie, cum explicaţi totuşi incursiunile omului în viitor? Cui aparţine atributul adevărului: lucrurilor sau ideilor noastre despre lucruri?* ş.a.;

c) *înarmarea elevilor cu un sistem de principii şi deprinderi*, care să-i conducă în munca independentă de învăţare — aceasta din cel puţin două motive:

— pregătirea tînărului absolvent de liceu pentru adaptarea rapidă la specificul învăţării în învăţămîntul superior;

— a înarma elevii cu abilităţile cerute de educaţia permanentă.

În cadrul metodologiei solicitată de lucrul în grup, elevii rezolvă problemele individual sau în grup, prin consultarea manualului de filosofie, dar şi a manualelor ce cuprind conţinutul altor obiecte de învăţămînt cînd este solicitată corelarea mai multor cunoştinţe, în scopul reactualizării acestor cunoştinţe. *Ne preocupă*, de asemenea, *deprinderea elevilor cu consultarea dicţionarelor, enciclopediilor, articolelor din reviste, a schemelor, diagramelor şi colecţiilor de documente aflate în dotarea cabinetului de ştiinţe sociale.* Gradat, prin recomandarea unor scurte indicaţii bibliografice, obişnuiesc elevii să extragă ideile sugerate de lectura lor şi să se servească apoi, la momentul oportun, de aceste idei.

Din cele expuse reiese atît *necesitatea viziunii interdisciplinare* în predarea filosofiei, cît şi *posibilitatea realizării sale* (cel puţin la nivelul arătat mai sus, *în funcţie de actualele planuri de învăţămînt şi programe şcolare*).

În scopul optimizării predării interdisciplinare a filosofiei, considerăm necesară o exigenţă sporită atît faţă de munca profesorului în pregătirea şi desfăşurarea lecţiilor, cît şi a elevilor în însuşirea acestui mod nou de activitate şcolară. Elevii se vor familiariza cu ideea că explicaţia ştiinţifică, în accepţiunea sa contemporană, este produsul colaborării multidisciplinare; vor ajunge, cu alte cuvinte, la înţelegerea concepţiei contemporane privind unitatea ştiinţei ca reflecţie a unităţii lumii. Sînt stimulate astfel — credem noi — curiozitatea şi interesul elevilor faţă de toate disciplinele de învăţămînt, mai ales la cei din clasa a XII-a, unde, de regulă, preocuparea lor în acest ultim an de liceu se restrînge doar la disciplinele ce constituie obiect de admitere în învăţămîntul superior.

Conexiuni interdisciplinare în studiul istoriei

VASILE POPEANGĂ

1. CUNOAŞTEREA ISTORICĂ dispune de un volum impresionant de informaţii, corelate între ele datorită conexiunii şi succesiunii evenimentelor, încît alcătuiesc sisteme de cunoaştere a trecutului[1]. După o selectare pedagogică, unele cunoştinţe din acest vast ansamblu de reconstituire a trecutului sînt organizate după criterii de logică didactică şi structurate în manuale şi

[1] Al. Tănase, Victor Isac, *Realitate şi cunoaştere în istorie*, Editura Politică, 1980, p. 22.

apoi comunicate elevilor în actul predării. Între faptele istorice reconstituite de cunoștințele transmise există relații multiple de natură spațială și temporală, economică și politică, precum și relații generate de mentalitățile epocii și subiectivitatea eroilor. Această nouă notă distinctă a realității istorice implică o metodologie adecvată în lecție pentru a asigura atît comprehensiunea trecutului de către elevi, cît și formarea personalității lor prin valorificarea potențialului educativ al istoriei.

Interdisciplinaritatea s-a impus ca modalitate de abordare a cunoștințelor datorită tendințelor tot mai accentuate de afirmare a unității științei, dar și din cauza întrepătrunderilor dintre diferite discipline, a conexiunilor dintre ele, firești sub raport logic din cauza caracterului de sistem al științei. Operăm cu termenul de conexiune interdisciplinară în sensul legăturilor logice prilejuite de faptul că fenomenul *A* poate fi analizat și explicat cu ajutorul unor informații și metode furnizate de *B* sau *C*, care, la rîndul lor, pot primi lumini noi datorită informațiilor și metodelor ce provin de la *A*. Avem, în mod evident, o corelație de tip informațional și instrumental. Cînd corelația interdisciplinară intră în sfera procesului de predare și se subordonează logicii didactice, putem vorbi de interconexiuni între diferite discipline de învățămînt. În acest caz, *conexiunea interdisciplinară a devenit o problemă de metodologie didactică.*

Conexiunile stabilite între istorie și alte discipline în procesul de învățămînt prezintă următoarele modalități de acțiune didactică: *a)* transferul de informații de la un obiect de studiu sau disciplină științifică în lecția de istorie spre a facilita explicarea unui eveniment; *b)* utilizarea în actul predării a unor metode sau procedee specifice altui obiect de învățămînt; *c)* apelul la valori și modele oferite de alte discipline de învățămînt și *d)* utilizarea unui limbaj categorial comun[2] cu alte discipline, în vederea integrării cunoștințelor în ansambluri informaționale mai vaste și în sisteme unitare de cunoștințe. Fiecare din aceste modalități de corelare a istoriei cu alte discipline se supune unor reguli de logică didactică menite să facă din conexiune o metodologie de optimizare a actului predării.

2. Apelăm la **transferul de informații** din domeniul geografiei, economiei, politicii, dreptului, demografiei, psihologiei, literaturii, pentru a explica cauza unui fenomen sau urmările lui. În conexiunea și succesiunea lor, evenimentele sînt reciproc dependente în contextul geografic, economic sau politic în care se produc. A explica înseamnă a stabili o relație bazată pe principiul determinismului[3].

Cînd explicăm un eveniment istoric cu ajutorul unor informații oferite de alte discipline științifice, în mod logic stabilim conexiuni interdisciplinare. Dacă urmărim în lecția de istorie cu tema „Premisele revoluției de la 1821, condusă de Tudor Vladimirescu", predată la clasa a VII-a, să identificăm *factorii determinanți* ai izbucnirii revoluției prin lansarea de către Tudor Vladimirescu a memorabilei „Proclamații către țară", va trebui să apelăm la mai multe discipline științifice, reactualizînd informații și concepte din domeniul *economiei* (relații de producție feudale, criză, fiscalitate, impozit, preț, monopol, arendă, piață, export); *demografiei* (densitatea populației din Țările Române și în raport cu ea diferențierea zilelor de clacă); *culturologiei* (ideea renașterii naționale, a organizării învățămîntului „în limba maicii" după cum se exprima Gheorghe Lazăr); *politicii* (relațiile cu Poarta și cu mișcarea de eliberare a popoarelor din sud-estul Europei); *geografiei* (descrierea contextului european al revoluției și a drumului ei). Informațiile furnizate de aceste discipline — economie, demografie, culturologie, politică, geografie — ne vor ajuta să formulăm răspunsul adecvat la întrebarea: care sînt cauzele revoluției?, să explicăm deci geneza ei. Această activitate intelectuală de căutare și identificare a factorilor determinanți ai unui eveniment istoric este explicația genetică. Odată produs, evenimentul respectiv generează alte evenimente, așa cum „Revoluția de la 1821" a generat sfîrșitul regimului fanariot și începutul domniilor pămîntene în 1822. Determinarea urmărilor unui eveniment istoric alcătuiește, sub raport logic, explicația funcțională, prin care fixăm rolul unui eveniment istoric în devenirea economică, politică, socială și culturală a unui grup social sau a comunității naționale. Și explicația funcțională implică stabilirea de corelații interdisciplinare. Teme existente în manualul de istorie [4] pentru clasa a IX-a cum sînt: „Explicați de ce Revoluția din 1821 constituie începutul epocii moderne în istoria României", „Subliniați importanța pentru societatea românească a cuceririi independenței absolute prin luptă armată proprie" solicită o explicație funcțională și stabilirea de conexiuni interdisciplinare.

Acțiunile umane se desfășoară în vederea realizării unui scop, urmărit de un individ sau un grup social. Acțiunea este o conduită teleologică[5]. Există în istorie evenimente care au o condiționare teleologică și în acest caz trebuie explicat obiectivul acțiunii, semni-

[2] Ilie Pârvu, *Perspectiva interdisciplinară în teoria științei*, în vol. „Interdisciplinaritatea în știința contemporană", Editura Politică, 1980, p. 173.

[3] Cătălin Zamfir, *Filozofia istoriei*, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981, p. 110.

[4] Elisabeta Hurezeanu, Gh. Smarandache, Maria Totu, *Istoria modernă a României, manual pentru clasa a IX-a*, E.D.P., 1983, p. 19.

[5] Cornel Popa, *Teoria acțiunii și logica formală*, Editura Științifică și Enciclopedică, 1984.

ficaţia pe care o dobîndeşte evenimentul în configuraţia istorică respectivă. Una din temele predate în clasa a IX-a pentru a contura evoluţia societăţii româneşti între 1821—1848 e intitulată „Mişcări sociale, organizaţii şi societăţi revoluţionare". Atunci cînd vom vorbi despre societatea secretă *Frăţia*, înfiinţată în 1843 de N. Bălcescu, I. Ghica, Cristian Tell şi C.A. Rosetti, va trebui să ne referim la scopul ei. Organizarea societăţii era o acţiune a unui mic grup care urmărea realizarea unor obiective naţionale: independenţa ţării, eliberarea de sub dominaţia imperiilor vecine, egalitatea în drepturi, eliberarea clăcaşilor etc. În acest caz explicaţia e de natură teleologică, în sensul unei acţiuni cu scop, deci setul de evenimente petrecute în cîmpul social poate fi explicat prin referirea la scopul urmărit. În devenirea societăţii, istoria înregistrează numeroase evenimente puse în mişcare de scopul urmărit de actorii lor. Explicaţia teleologică pune istoria în conexiune cu logica acţiunii, axiologia (valoarea scopului), sociologia şi disciplinele care studiază domeniul în care s-au petrecut evenimentele determinate de scop: economia, politica, geografia, culturologia etc. Prin explicaţiile genetice, funcţionale şi teleologice istoria depăşeşte statutul unui imens inventar de răspunsuri la întrebarea *ce-s-a întîmplat în trecut?* şi încearcă să formuleze răspunsuri la întrebările: de ce s-a întîmplat evenimentul?, care au fost urmările lui? şi care e sensul lui istoric? Prin răspunsurile formulate la aceste întrebări istoria nu mai apare pentru elev ca o impresionantă colecţie de evenimente — istorie evenimenţială —, ci *sistem de cunoaştere* a devenirii prin timp a societăţii, ale cărei structuri au generat evenimente, sînt deci matrici generatoare de evenimente. *Corelaţiile interdisciplinare vizează înţelegerea de către elevi a structurilor socio-economice şi culturale, a relaţiilor politice şi a mentalităţilor dominante care au generat evenimente.*

3. *O lecţie de istorie dispune de o structură metodologică determinată în raport cu anumite coordonate, una dintre ele fiind constituită de conţinutul informaţional transmis.* Povestirea, conversaţia, activitatea cu harta, perceperea şi interpretarea documentelor au intrat în arsenalul tehnologic utilizat în lecţia de istorie. Acest obiect şi-a îmbogăţit simţitor posibilităţile metodologice prin utilizarea tehnicilor audio-vizuale şi a unor metode specifice altor obiecte de învăţămînt. Dintre acestea remarcăm valoarea formativă a activităţilor intelectuale cu textul, a comentariului care urmează după lectura textului şi a activităţii independente desfăşurate de elevi pentru elaborarea unor lucrări de sinteză .

Comentarea unui text e o metodă specifică ecturii literare şi predării literaturii, dar pe care structura manualelor o face posibilă şi în lecţia de istorie. Valorificarea educativă a paragrafului din cuvîntul rostit de Simion Bărnuţiu în ziua de 2 mai 1848 la Blaj, a textului aparţinînd lui N. Iorga „Revoluţia de la 1848 şi ideea Unirii", a cuvîntului rostit în 1894 de Ion Raţiu în procesul de la Cluj intentat memorandiştilor şi a altor texte existente în manualul de istorie pentru clasa a IX-a, a textului din „Declaraţia drepturilor omului şi cetăţeanului" din manualul pentru clasa a VII-a[6] sau a unor texte din manualul de istorie contemporană a României pentru clasa a X-a[7] implică utilizarea comentariului pentru interpretarea corectă a conţinutului informaţional şi educativ al textului. Comentariul unui text are un caracter deschis, în sensul că ideile se configurează prin dialog cu clasa şi prin apel la informaţii furnizate şi de alte discipline de învăţămînt. Utilizarea procedeului într-o lecţie de istorie devine fructuoasă pe plan educativ, prin respectarea criteriilor de logică a interpretării textului, dintre care amintim: situarea conţinutului textului în planul istoric de referinţă, precizarea ideilor sau informaţiilor conţinute de text şi integrarea lor într-o structură cognitivă mai amplă. Textul din cuvîntul rostit la Blaj în 1848 de Simion Bărnuţiu nu poate fi interpretat decît în perspectiva istorică a acestui an revoluţionar şi prin integrarea ideilor într-o structură mai amplă: lupta de emancipare naţională a românilor din Transilvania. Apelăm la comentariu pentru a reţine idei şi valori istorice, în special marile lecţii ale istoriei, care dau forţa educativă a acestui obiect de învăţămînt.

Compunerile cu temă literară au fost utilizate ca metodă în studiul literaturii. Manualul de istorie pentru clasa a XII-a are la sfîrşitul temelor probleme cu caracter recapitulativ, dintre care unele pot constitui subiecte pentru elaborarea unor lucrări[8]. Menţionăm cîteva titluri: „Revoluţia de la 1848 din Ţările Române în context social-politic european", „Lupta românilor pentru formarea statului naţional unitar", „Ideile promovate de Luminismul european", „Contribuţia ştiinţelor şi a tehnicii la schimbarea condiţiilor de viaţă în primele două decenii ale secolului al XX-lea", „Consecinţele primului război mondial în evoluţia umanităţii", „Revoluţia tehnico-ştiinţifică, trăsătură caracterisfică a epocii contemporane".

4. Faptele umane sînt bune sau rele, înălţătoare-josnice, paşnice-violente, nobile-animalice, curate sau murdare sub raport etic, sînt aşa cum e şi omul: nici animal,

---

[6] D. Almaş, I. Nicoară, Al. Vianu, *Istoria universală modernă şi contemporană, manual pentru clasa a VII-a*, E.D.P., 1984, p. 36.

[7] Aron Petric, Gh. Ioniţă, *Istoria contemporană a României, manual pentru clasa a X-a*, E.D.P., 1983.

[8] *Probleme fundamentale ale istoriei lumii moderne şi contemporane*, coordonator Camil Mureşan, E.D.P., 1983.

nici înger, dar *o ființă perfectibilă*. Istoria înregistrează multe conduite umane cu semnificații educative pentru noi și semenii noștri. Faptele cu semnificație pentru ființa umană ca făuritoare de istorie și valori depășesc aria de influență a cotidianului și contextului local, devenind astfel obiect al cercetării istorice. Evaluarea unei fapte umane se face prin raportarea la valori. E un act pe care-l face istoricul. Mergînd pe urmele lui, educatorul refăce relația fapte umane — valori, punînd implicit procesul predării istoriei în conexiune cu axiologia, etica, filosofia și culturologia. Fără apelul la valori, elevii înmagazinează în memoria lor numeroase date, informații, dar nu înțeleg însă plenar semnificațiile umane ale faptelor și ale comportamentului cu valoare de model oferit de eroii făuritori de istorie. Strivirea lui Horea prin lovituri brutale date în piept cu roata e înduioșător. El devine însă un act de sacrificiu acceptat cu conștiința luptei pentru binele comunității, cînd afirmă cu ultima lui sforțare: „Mor pentru popor". *Raportarea evenimentelor la valori în lecțiile de istorie mărește forța lor educativă și din această cauză conexiunile istorie-axiologie, etică, filosofie depășesc rolul de instrument metodologic și dobîndesc funcții educative evidente.* Dimensiunile personalităților istorice se conturează tot prin raportare la valori. Personalitatea lui Al. I. Cuza poate fi caracterizată prin respectul pilduitor al valorilor, cum sînt omenie, dreptate, egalitate, patriotism, caldă iubire a poporului, cinste și onestitate. Avram Iancu e măreț prin curajul, spiritul de sacrificiu, patriotismul și demnitatea națională dovedite în zbuciumata sa viață, deci tot prin trăirea autentică și exemplară a valorilor.

5. În lecțiile de istorie se face apel la un mare număr de noțiuni, dintre care unele au un rol integrativ, întrucît sînt utilizate și în alte discipline. Apar astfel conexiuni interdisciplinare determinate de categoriile utilizate așa cum sînt societate, națiune, civilizație, democrație, parlament, lege, tratat, libertate, independență, suveranitate etc. Toate aceste concepte se găsesc în primele texte din manualul clasei a VII-a. Definirea acestor noțiuni conduce în mod implicit spre conexiuni cu economia, dreptul, sociologia. Rolul istoriei constă în introducerea în sfera acestor noțiuni a elementelor concrete. Noțiunea de stat, definită cu ajutorul filosofiei, își lărgește sfera prin studiul istoriei. Cînd se studiază tema „Statul în evul mediu" (clasa a XI-a), se procedează la o analiză a particularităților istorice pe care le-a prezentat evoluția statului în diferite zone geografice. Istoria furnizează elemente de conținut și sferă pentru un concept transdisciplinar[9]. Categoriile utilizate în științele sociale prezintă o valoare transdisciplinară, iar în procesul de învățămînt promovează relațiile interdisciplinare. Istoria apelează la un mare număr de concepte cu sferă largă pentru a constitui ansamblurile integrative de cunoștințe care oglindesc evoluția societății. Alături de logică și sociologie a științei, istoria, în special istoria științei și culturii, concură la stabilirea sistemului categorial integrativ, care facilitează în lecții comunicarea interdisciplinară[10].

Conexiunile interdisciplinare nu sînt univoce, în sensul că fluxul informațional are o singură direcție: de la diferite discipline spre istorie. Comunicarea de informații se desfășoară în ambele direcții. Studiul literaturii, filosofiei, economiei etc. beneficiază de informațiile furnizate de istorie. O veritabilă conexiune interdisciplinară în actul de predare-învățare facilitează circulația informațiilor între diferite obiecte de învățămînt. *Studiul istoriei ca disciplină de învățămînt se deschide prin conexiunile interdisciplinare.* Funcția acestora e atît cognitivă cît și educativă. Cum există o mare varietate a evenimentelor trăite de omenire în devenirea ei, evenimente care se află în relații foarte nuanțate, demersul pedagogic în lecțiile de istorie prezintă o notă definitorie de interdisciplinaritate, cu ajutorul căreia se pot surprinde bogăția și varietatea faptelor istorice în cîmpul social în care s-au produs. *Cu sprijinul conexiunilor interdisciplinare se realizează integrarea cunoștințelor de istorie în ansamblul informațional de care dispun elevii și se asigură asimilarea lor mai temeinică datorită corelațiilor logice dintre ele. Conexiunile interdisciplinare mărește posibilitățile explicative de care dispune profesorul.* În explicațiile date însă se impune observarea cu atenție a principiului respectării realității istorice, a fidelității față de fapte[11]. *Pe plan educativ, prin conexiunile interdisciplinare stabilite accentuăm caracterul formativ al studiului istoriei, mărim resursele ei de modelare a personalității elevilor prin apelul la valori și la modele umane.* Istoria e o sursă inepuizabilă de valori și comportamente cu valoare de model atît pentru ființa umană în formare, cît și pentru adultul care caută în istorie argumente pentru deciziile și opțiunile sale.

---

[9] George Văideanu, *Promovarea interdisciplinarității în învățămîntul preuniversitar*, în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1985, p. 48.

[10] Ilie Pârvu, *Introducere în epistemologie*, Editura Științifică și Enciclopedică, 1984, p. 64.

[11] Sorin Vieru, *Faptul istoric în perspectiva logicii: cîteva repere*, în *Probleme de logică*, vol. VIII, Editura Academiei R.S. România, 1981, p. 204.

Cum concepem și realizăm predarea interdisciplinară a chimiei

Prof. MIHAI BEJINARU
Liceul „Ștefan cel Mare" din Cîmpulung-Moldovenesc, județul Suceava

INTERDISCIPLINARITATEA este definită ca un nivel de coordonare într-un concept de grad înalt. Ca acțiune, în demersul pedagogic, interdisciplinaritatea vizează conținutul, metodologia și faptul că ne menținem în plină căutare, cerințele predării interdisciplinare nefiind încă atinse integral.

Interdisciplinaritatea, (fig. 1) concepută ca o platformă rulantă, cu „*n*" ieșiri-intrări, dispuse radial și după nevoi, cu sens centrifug sau centripet, se sprijină pe minimum trei rulmenți; *a)* concepte (programe-ma-

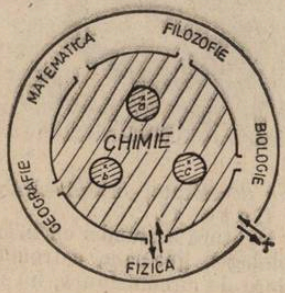


Fig 1

nuale) *b)* realizatori (educatorii) și *c)* tehnologii (obiective, metode-mijloace), la care se adaugă platforma podului (elevii). Între elemente constitutive se stabilesc relațiile structurale care asigură funcționarea normală a sistemului, în măsură să suporte „sarcina utilă", pentru care s-a proiectat și realizat.

1. Opinii despre interdisciplinaritate

Unele dintre opinii sînt extrase din publicații, altele din intervenții consemnate personal, iar cîteva cunoscute direct de la sursă. Nu ne vom hazarda în comentarea lor, pentru a nu le știrbi din prospețime, sens și perenitate. Și acum, iată opiniile selecționate;

— „Adevăratul obiect al cercetării interdisciplinare — și al predării — este deci o restructurare sau o reorganizare a domeniilor cunoașterii, prin schimburi constînd în recombinări constructive" (Jean Piaget);

— „Fenomenele din natură sînt într-o perfectă interacțiune; în natură nu există fizică, chimie, biologie, care sînt creații omenești; în natură există fenomene, transformări și structuri..." și

— „Științele interdisciplinare au apărut după ce s-a exagerat cu specializarea, fiind o soluție de eliminare a neajunsurilor dintr-o prea adîncă specializare" (Ilie Murgulescu);

— „A gîndi inter- și multidisciplinar în orice acțiune teoretică sau practică, înseamnă a ne apropia de înfățișarea reală a fenomenelor din natură și societate unde totul este intercorelat" (Ștefan Milcu și Virgil Stancovici);

— „Logic este ca formarea preocupărilor, gîndirii *multilaterale, pluridisciplinare* să înceapă cu actul educației, el marcînd inițierea tinerilor în tainele științelor... Dacă la această vîrstă este ignorată formarea orizontului culturii pluridisciplinare, va fi cu mult mai greu ca apoi, după integrarea în activitatea socială, tinerii să cîștige din mers ceea ce ar fi trebuit să asimileze sistematic, cu metodă" (Ștefan Pascu);

— „Este o eroare să compartimentezi viața și s-o introduci în flacoane cu etichete diferite, cînd de atîtea miliarde de ori s-a dovedit că viața nu poate fi fragmentată decît pentru a fi amputată și ucisă, că ea nu se lasă încorsetată în formele exclusiviste, oricît de experte" (Petru Pînzaru);

— „Chimia are un imens rol în pregătirea pentru viață, fapt pentru care trebuie studiată și înțeleasă ca știința materialelor. La nivelul claselor gimnaziale sînt necesari profesori care să predea științele naturii unitar, nu ca discipline dispersate și asta în ideea de a realiza interdisciplinaritatea" (V. Em. Sahini).

— „Cercetarea interdisciplinară trebuie să caute și să găsească cît mai multe elemente care, introduse în învățare, conduc la economie de timp și la sporirea eficacității învățării" (Adriana Elena Teodoru).

2. Diversificarea chimiei și legătura ei cu alte științe — sursă a interdisciplinarității

În dezvoltarea ei, chimia, ca știință, parcurge perioada nașterii, prin diferențiere de alte științe, întemeierea ei ca disciplină rațională teoretică (sec. al XIX-lea) și apoi desprinderea ramurilor ei fundamentale; chimie anorganică, organică și fizică, care au pus bazele diversificării și apariției științelor limitrofe (de graniță).

Situația din chimia contemporană este cea a științei în general. Una din particularitățile importante ale chimiei o reprezintă apariția explozivă a noi domenii și ramuri de cercetare, încît chimia se prezintă astăzi ca un complex de discipline înrudite, dar în același timp diferențiate (fig. 2). „Apa-

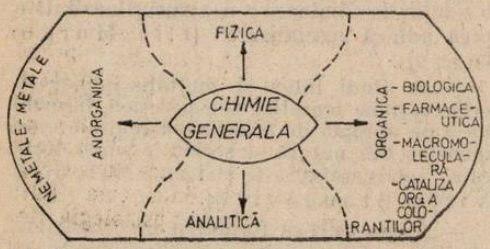


Fig 2

riția disciplinelor limitrofe nu înseamnă deloc negarea disciplinelor clasice fundamentale, ci, dimpotrivă, îmbogățirea conținutului acestora" (Magda Petrovanu).

Altă particularitate o constituie dezvoltarea impetuoasă a industriei chimice, cu tehnologiile corespunzătoare, ceea ce face ca chimia să se studieze, la nivelul învățămîntului superior, ca tehnologie chimică (fig. 3).

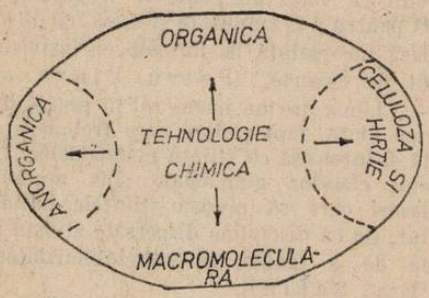


Fig 3

În sfîrșit, disciplinele desprinse din cele de bază și denumite de graniță, au un caracter deosebit, obiectul lor de cercetare aparținînd la cel puțin două discipline, mai mult sau mai puțin înrudite, interpătrundere care

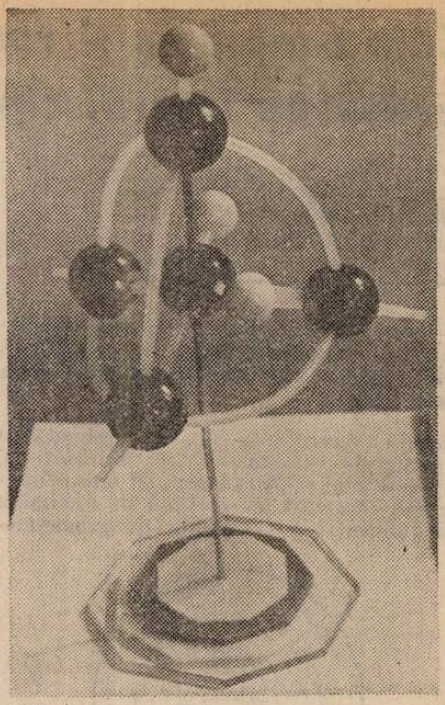


Foto 1

impune, cu necesitate, interdisciplinaritatea (fig. 4) (foto 1).

Vechea legătură a chimiei cu fizica, matematica, biologia, geologia, astronomia etc., ca o corelare de circumstanță, nu numai că

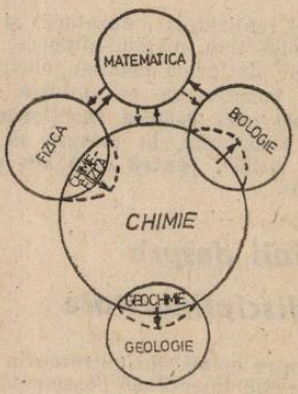


Fig 4

nu ajunge, dar a devenit, sub anumite aspecte, chiar „conflictuală". Situația aceasta poate și trebuie evitată printr-o nouă legătură oferită de interdisciplinaritate, înțeleasă ca „nivel de coordonare într-un concept de înalt grad".

În afara demersului pedagogic, interdisciplinaritatea nu se discută. Nici fizicienii, nici chimiștii, nici biologii și nici alții, nu teoretizează locul, conținutul, metodo-

logia și eficiența aplicării—, să zicem, a matematicii. Este un bun fizician cel care știe, pe lîngă altele, să utilizeze matematica în fizică. Este un bun chimist cel care, știind matematică, are formate priceperile și deprinderile necesare utilizării matematicii și fizicii drept instrumente de lucru, în cercetările și aplicațiile chimiei.

Chimia rațională, și cu atît mai mult tehnologia chimică, are cele mai multe și intime relații și cu alte științe. Chimia are nevoie de fizică și matematică, precum biologia are nevoie de chimie și fizică. Activități practice, social-productive, ca medicina sau geologia, *nu pot fi concepute fără chimie*. Relațiile sînt directe sau indirecte, de la chimie spre alte discipline sau invers. În cadrul interdisciplinarității nu se cer căutate privilegii și priorități, poziții favorizante, ci posibilitățile de a satisface trebuințele teoretice și practice ale disciplinelor implicate în găsirea soluțiilor.

O predare interdisciplinară a disciplinelor reale, pe de o parte și a celor umaniste, pe de altă parte, precum și o încercare de sinteză între acestea ar acoperi mult mai bine obiectivele majore ale școlii noastre de astăzi care s-ar concretiza în activitate și rezultate:

a) cultivarea curiozității științifice și dorința de satisfacere a acesteia;

b) cultivarea spiritului de inventivitate și nevoia de a proba;

c) dobîndirea metodelor logice de gîndire și însușirea spiritului științific;

d) dezvoltarea capacității de a discerne asupra faptelor, fenomenelor (din orice domeniu) și de asociere îndrăzneață a ideilor exprimate în încercări, opinii, rezultate;

e) sporirea gradului de profesionalizare în profilul liceului.

3. Cerințe și posibilități de sporire a predării și studiului interdisciplinar al chimiei

O mare parte dintre dezideratele studiului interdisciplinar al științelor fundamentale au început să capete contur, iar o alta mai are de așteptat. Din prima grupă amintim:

a) coordonarea mai evidentă, nu chiar strictă, a programelor de fizică, chimie, matematică și biologie, în vederea realizării unui învățămînt interdisciplinar;

b) selectarea noțiunilor care se predau, după criteriul legării mai intime de viață, de practică și de producția bunurilor materiale;

c) aprofundarea pe verticală a cunoștințelor prin schimbarea raportului fenomenal-rațional, în detrimentul empirismului, descriptivismului și istorismului;

d) creșterea receptivității părților interesate în predarea interdisciplinară a obiectelor de învățămînt;

e) orientarea conținutului manualelor și a predării conform aforismului „non multa, sed *multum*", pornind de la convingerea că atunci „cînd programa școlară se clatină sub povara trecutului, nu este loc, pare-se, pentru nevoile viitorului" (P e t r u P î n z a r u);

f) faptul că chimia se adresează tot mai mult elevilor cu aptitudini pentru științele exacte — matematică și fizică și se pune accent pe chimia fizică, pe cunoștințele ca cele privitoare la structura materiei, legături chimice, mecanisme de reacție, termodinamică și cinetică chimică, electrochimie ș.a.

Din cea de-a doua grupă, atrage atenția faptul că:

a) se poate spune că cele mai multe manuale sînt încă departe de interdisciplinaritate;

b) nu se ține seama că interdisciplinaritatea cere o temeinică însușire a științelor particulre și că operația de sinteză logică, în spirit interdisciplinar, presupune devansări în studiul matematicii față de fizică și a altora în studiul fizicii față de chimie;

c) ceea ce se „construiește" bine pe fizică, alcătuiește punctul de plecare pentru o interpretare științifică mai largă, cu contribuția altor științe cum sînt: chimia, biologia, sociologia, psihologia, istoria etc.;

d) profesorul de liceu, pentru a putea face cele mai adecvate legături, pentru a putea solicita elevilor cele mai felurite exemplificări și a le arăta și concretiza cele mai multe aplicații, are nevoie să cunoască, măcar la nivelul liceului și celelalte discipline (cultură bogată, multilateral format, la curent cu cuceririle altor științe).

Fiecare profesor este chemat să-și însușească o concepție interdisciplinară în procesul de predare-învățare, să caute și să găsească mijloacele și procedeele de realizare psihopedagogică și metodică a acestei concepții.

Personal, fiind mai aproape prin pregătire de biologie, am încercat și realizat într-o oarecare măsură abordarea interdisciplinară a predării chimiei, orientîndu-mă inițial spre biologie și geologie, prin biochimie și geologie (invers am procedat cînd predam biologia). Mai recent, conținutul și aplicațiile programelor și manualelor de chimie ne îndeamnă să ne schimbăm tot mai mult orientarea spre fizică și matematică. Nu numai chimiștii, dar și biologii, geografii, lingviștii, sociologii, economiștii, pedagogii și alții sînt obligați să utilizeze relații, legi, concepte, principii și stil de lucru fizico-matematice.

4. Concluzii

La toate nivelurile de organizare a materiei predomină schimbul de substanţe şi energie, precum şi transformările acestora, realitate ce poate fi înţeleasă, interpretată şi corect explicată de pe poziţii interdisciplinare.

În predarea temelor: „Structura atomului", „Învelişul de electroni", „Legături chimice", „Soluţii", „Reacţii chimice", „Elemente de electrochimie", „Protecţia mediului înconjurător", „Substanţe organice naturale cu importanţă fiziologică", „Energia chimică şi procesele biologice — fotosinteză — metabolism" „Surse de materii prime energetice şi pentru industria chimică" etc. comune pentru chimie-fizică-geografie-biologie-geologie, se impun reţinute şi subliniate următoarele elemente de interdisciplinaritate, în activitatea cu elevii:

a) mişcarea fizică şi cea biologică au la baza lor fenomene de nor electronic, atomic şi molecular; comportarea electronilor în atomi şi molecule reprezintă cea mai importantă cale de înţelegere a felului în care atomii se combină în molecule şi macromolecule, cum este organizată materia şi cum funcţionează mecanismele ei la acest nivel;

b) apa şi soluţiile cu proprietăţile lor fizico-chimice prezintă importanţă capitală pentru materia vie, dar şi pentru procesele industriale, precum şi pentru circuitul apei în natură, alterat prin fenomenul de poluare;

c) cunoaşterea concentraţiei ionilor de hidrogen (pH), reprezintă mare importanţă pentru lucrări practice de chimie, tehnologie chimică, viaţa plantelor şi animalelor, atît ca mediu intern, cît şi sub aspectul mediului de viaţă; plasma sanguină cu pH între 7,35—7,45 (bazic) se menţine prin sistem tampon; viaţa este posibilă în lichidele care au pH-ul cuprins între 4,6—8; în organismul uman pH-ul sucului gastric oscilează între 1,5 şi 2, lichidul intestinal are pH = 8, iar urina aprox. 5; dar pH-ul este important în agricultură — furaje, medicină, farmacie, vopsitorie, tăbăcărie, industria cimentului, a zahărului, berii, produselor lactate;

d) în laboratoare şi industrie se realizează cu ajutorul catalizatorilor reacţii care în absenţa lor ar fi mult prea lente pentru a fi utilizate în practică. Un rol imens au catalizatorii în organismele vii; fără aceştia viaţa ar fi imposibilă; ei poartă numele de biocatalizatori şi sînt: fermenţii (enzimele), hormonii şi vitaminele; de prezenţa, buna repartiţie şi rolul îndeplinit de aceste substanţe depinde starea de sănătate a organismelor.

Pe ansamblu luat, elevii îşi vor însuşi clar aceste cunoştinţe, concepţia modernă despre materia vie şi materie în general, fiindcă numai aşa vor reuşi să ţină pasul cu ştiinţele secolului XXI, cînd se apreciază că biologia va fi şi mai intim fundată pe biochimie şi biofizică. Experimentul efectuat de prof. S. Fătu şi L. Panaiotu, intitulat *Învăţămînt interdisciplinar fizică-chimie-matematică*, poate fi luat ca model în tema dezbătută în acest articol.

În concluzie, pentru studiul temelor de cercetare şi predare interdisciplinară, chimia oferă un domeniu deosebit de interesant, dat, pe de o parte, de pătrunderea impetuoasă a chimiei în toate domeniile activităţii umane, iar pe de altă parte, de structura însăşi a acestei discipline, sub influenţa fizicii şi matematicii şi a relaţiilor lor cu alte obiecte de învăţămînt.

BIBLIOGRAFIE

1 *Caietele colocviului Naţional de Pedagogie* — Conţinutul învăţămîntului de fizică-chimie, Bucureşti, 1972.

2. Apostol Pavel, *Abordarea sistemică, interdisciplinaritatea didactică*, în *Interdisciplinaritatea în ştiinţa contemporană*, E.D.P., 1980, p. 18.

3. Cezar Căşeriu, *Interdisciplinaritatea şi eficienţa ei în lecţiile de biologie*, „Revista de biologie", nr. 4,1977.

4. Constantin Pantelimon, *Premise ale unei predări interdisciplinare în desfăşurarea orelor de geografie, în liceu*, „Revista de pedagogie" nr. 10, 1983.

5. Marţian Iovan-Ovidiu Iovan, *Interdisciplinaritatea în procesul de formare a concepţiei materialist-ştiinţifice la elevi*", „Revista de pedagogie" nr. 12, 1982.

6. Sanda Fătu-Lidia Panaiotu, *Învăţămînt interdisciplinar fizică-chimie-matematică*,, Buletin de fizică şi chimie, 1980.

7. Aurora Balea, *Utilizarea noţiunilor matematice în interpretarea legilor termochimiei*, Buletin de fizică şi chimie, 1980.

8. Teodor Nedelea, *Consideraţii metodice asupra unor probleme de chimie cu caracter interdisciplinar*, Buletin de fizică şi chimie, 1977.

9. Virginia Creţu, *Direcţii de colaborare interdisciplinară în învăţămîntul gimnazial*, Revista de pedagogie, nr. 5, 1980.

10. Bejinaru Ana, *Elemente de corelare în predarea fizicii şi chimiei*, Revista fizică-chimie, Seria A, nr. 11, 1966.

1. Bejinaru Mihai, *Utilizarea cunoştinţelor de biochimie în predarea biologiei*, Revista „Natura", nr. 1, 1973.

12. Constantin Atanasiu, *Cercetarea interdisciplinară şi expansiunea pedagogică*, „Revista de pedagogie", nr. 2, 1983.

13. Ioan Neacşu, *Învăţămîntul modular-strategie integrată în abordarea interdisciplinară a învăţămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1983.

14. Magda Parfene, *Întărirea caracterului interdisciplinar a predării temei „aminoacizi şi proteine" — la elevii liceului sanitar*, Buletin de Fizică şi Chimie, 1983.

Aspecte metodice ale interdisciplinarității învățământului agroindustrial

Prof. dr. ing. N. I. CERCHEZ, prof. ing. A. ÎNSURĂȚELU, prof. ing. R. BOCÎNCĂ, prof. ing. D. OȘLOBANU
Liceul Agroindustrial din Miroslava jud. Iași

1. Interdisciplinaritatea constituie una din rezervele mari de îmbunătățire a calității pregătirii forței de muncă pentru agricultură. Ani la rînd au fost concentrate considerabile eforturi vizînd găsirea unor metode și mijloace de învățămînt care să ducă la sporirea eficienței procesului instructiv-educativ. Interdisciplinaritatea, în schimb, orientează eforturile nu atît către căile de învățare, ci mai cu seamă către conținuturile învățării. L. D'Hainaut observa, în acest sens, că în zilele noastre „perspectiva s-a schimbat: se acordă mai multă importanță omului care merge decît drumului pe care îl urmează" [5, p. 209!].

Compartimentarea formației școlare pe discipline de învățămînt constituie o practică verificată de istorie. Ea și-a dovedit indubitabila valoare în asigurarea formației multilaterale a personalității, mai cu seamă atunci cînd disciplinele de învățămînt reflectă în mod adecvat domenii ale realităților din natură, societate sau gîndirea umană. Dar absolutizarea compartimentării pe discipline a dus la paradoxul „enciclopedismului specializat" [5, p. 213], paradox ce caracterizează concepția multora despre ceea ce se numește „politehnizarea" formației școlare, inclusiv în domeniul agronomiei. De aici au rezultat tot felul de inconveniente ale învățămîntului intradisciplinar absolutizat, dintre care documentele de partid și literatura din țara noastră au criticat în mod deosebit cel puțin următoarele: tendința spre gigantism a fiecărei discipline (fiecare autor, mai cu seamă cadrele universitare, ține să introducă în manualul destinat elevilor „ultimile noutăți" și „toate noutățile"), tendința spre absolutizarea valorii fiecărei discipline, promovarea egocentrismului profesional și trecerea elevului pe un loc secundar în procesul de educație, ruptura dintre pregătire și viață, dintre teorie și practică etc.

Interdisciplinaritatea apare ca un remediu al multora dintre inconvenientele semnalate, deoarece această perspectivă focalizează eforturile asupra elevului, promovînd o educație deschisă și permanentă; ea învață pe elev să realizeze în sferele operaționale transferul cunoștințelor asimilate la diferite discipline, creează disponibilități pentru constituirea unei concepții integrale asupra științelor agronomice și, în general, a științelor, asigură însușirea mijloacelor specifice de expresie și de comunicare a diferitelor discipline, dezvoltă interesul pentru știință și aplicațiile ei în practica agricolă.

2. Situația interdisciplinarității în învățămîntul agroindustrial actual se caracterizează prin eforturi numeroase și susținute de a găsi soluții practice variatelor probleme care se ridică. Adesea însă în căutarea căilor de rezolvare a unor asemenea probleme este neglijat contextul factorilor care domină realitatea prezentă a școlii agricole românești, între care o influență anumită prezintă următorii: perspectiva intradisciplinară a pregătirii agroindustriale actuale, baza didactico-materială neadecvată, formația strict specializată a cadrelor didactice, nivelul scăzut de caracterizare pedagogică a conținutului învățămîntului agronomic.

Consecința logică a complexității acțiunii acestor factori constă într-o mare varietate a modurilor de înțelegere și tratare a problemelor interdisciplinarității. Asistăm uneori la o adunare a personalului didactic din toate domeniile, adunare în cadrul căreia se prezintă o temă de un interes mai general sau mai restrîns; se pretinde că s-a întreprins o acțiune interdisciplinară. Alteori se întreprind măsuri organizatorice mai ample: toți elevii și întreg personalul didactic sînt mobilizați la efectuarea unei lucrări agricole reclamate de o unitate de producție oarecare; într-un asemenea cadru se stabilește sarcina să se găsească raporturi interdisciplinare pentru instruirea elevilor în diferite conținuturi prevăzute de programele școlare, începînd cu conținutul disciplinelor tehnice și ajungînd pînă la conținutul matematicii sau al limbilor străine. Între aceste două poziții extreme, diametral opuse, se întinde o gamă largă de forme și moduri de realizare a învățămîntului agronomic interdisciplinar. Examinarea atentă a unor asemenea experiențe însă poate servi la jalonarea unei căi de realizare efectivă a acestui deziderat.

3. Momente organizatorice mai importante în dezvoltarea unui învățămînt agronomic

interdisciplinar necesită o discuție specială.

Definirea domeniilor de interdisciplinaritate constituie punctul de plecare. Un învățămînt agronomic interdisciplinar global este mai greu de realizat. De aceea se impune necesitatea delimitării unor domenii, în funcție de conexiunea conținuturilor diferitelor discipline programate pentru formația agronomică.

Avem în vedere două axe de definire a domeniilor de interdisciplinaritate: o axă verticală și alta orizontală.

În perspectiva verticală se pot corela conținuturile diferitelor discipline studiate de elevi în clase diferite. Așa, spre exemplu, se impun raporturi strînse de interdisciplinaritate între agroclimatologie, agropedologie, agrotehnică, agrochimie și fitotehnie. Un alt domeniu poate fi dat de raporturile interdisciplinare dintre zootehnia generală, reproducția și alimentația animalelor domestice și tehnologia de creștere și exploatare a diferitelor specii de animale. Un alt exemplu: raporturile interdisciplinare între biologia vegetală, biologia animală, biologia umană și disciplina sintetică din clasa a XII-a care ar putea fi numită biologie generală. Tot astfel se poate proceda cu fiecare domeniu de pregătire — matematică, fizică, chimie etc. Analiza raporturilor interdisciplinare în perspectivă verticală capătă, pînă la un anumit punct, caracteristici intradisciplinare. Perspectiva interdisciplinară nu poate însemna însă o atitudine nondisciplinară, ci, din contra, presupune considerarea disciplinelor de învățămînt, a coerenței interne a acestora, în măsura în care ele reflectă realități obiective care condiționează o profesie agricolă. Optica nondisciplinară, globală, duce spre o generalizare abuzivă și de aici la reducționism și simplism, iar prin neglijarea dimensiunii verticale poate determina cunoștințe și deprinderi dezlînate, neancorate în viață, rupte de cerințele practicii. Nondisciplinaritatea poate fi o optică acceptabilă pentru etapa de reciclare profesională, devenind însă realmente primejdioasă pentru instrucția școlară. De aceea, înainte de orice acțiune în plan orizontal, se impune clarificarea raporturilor interdisciplinare pe linie verticală în perspectiva corelării disciplinelor de învățămînt pentru fiecare domeniu de pregătire.

Perspectiva orizontală presupune o analiză pe niveluri de ani a conținuturilor în raport cu capacitatea de transfer de la o disciplină la alta. Așa, spre exemplu, la nivelul clasei a IX-a, pot fi definite raporturi interdisciplinare între agroclimatologie, agropedologie și biologia vegetală, sau între chimie organică, fizică și matematică etc. La clasa a X-a pot fi stabilite conexiuni interdisciplinare între reproducția și alimentația animalelor domestice și biologia animală, sau între biologia animală și chimia organică. La fiecare nivel, interdisciplinaritatea se impune ca raport complex între disciplinele tehnologice și instruirea practică în meserie. Acest din urmă domeniu de interdisciplinaritate presupune o metodică specială, deoarece este vorba de transferul dintr-un domeniu definit de logica procesului de cunoaștere într-un sistem în care structura realității este impusă de cerințele de flux tehnologic.

Caracterizarea pedagogică a conținuturilor fiecărui domeniu de interdisciplinaritate este condiția de bază pentru realizarea unui proces instructiv-educativ temeinic. Aceasta presupune o definire clară a obiectivelor instructiv-educative ale fiecărei discipline și apoi stabilirea raporturilor de conexiune dintre ele în cadrul fiecărui domeniu interdisciplinar, determinînd sau conturînd situațiile de învățare cît și modalitățile de tratare a lor pedagogică.

În definirea obiectivelor instructiv-educative este bine să se aibă în vedere nu numai obiective generale, cognitive — psihomotorii, afective etc., — ci este necesar să se stabilească obiectivele operaționale. Raporturile interdisciplinare pot fi conturate mai cu seamă la acest nivel. Nu are sens transferul de noțiuni în sferele generale, ci la nivelul capacităților de operaționalizare. Pentru aceasta însă este important ca definirea obiectivelor operaționale să confere, prin însăși structura ei, o dimensiune măsurabilă, care să permită evaluarea permanentă a progresului realizat de elevi în pregătire.

Analiza raporturilor de conexiune dintre conținuturile diferitelor discipline poate duce la constatarea unor relații variate: strînsă condiționare (reciprocă sau univocă), condiționare moderată și lipsa oricăror legături între conținuturile de învățămînt date. În funcție de raporturile definite se conturează situațiile de învățare, stabilind fluxul de intrare pentru fiecare categorie de noțiuni, apoi căile de transfer și, în sfîrșit, gradul de integrare a acestora la diferite niveluri de cunoaștere și aplicare practică. Situațiile de învățare conturate astfel impun alegerea cu grijă a mijloacelor didactico-materiale, a metodelor de învățămînt, a formelor de instruire, cît și alcătuirea unor proiecte de tehnologie didactică, realizarea corespunzătoare a procesului instructiv-educativ.

Programele de pregătire interdisciplinară au în vedere planificarea calendaristică a materiei, cît și graficul de realizare a procesului instructiv-educativ (orarul). Aceste documente organizatorice sînt menite să asigure un flux continuu și gradat de introducere coordonată a noțiunilor și de dezvoltare a conținutului lor prin transfer la diferite discipline. Din acest punct de vedere pot fi întîlnite discipline și capitole care au un pronunțat caracter introductiv

și altele care preiau și dezvoltă conținuturile introduse. Disciplinele introductive asigură intrarea fluxului, conturînd definiții, ierarhizării, raporturi de generalitate. Disciplinele care includ și operează cu noțiunile formate asigură precizarea conținutului în raport cu particularitățile structurilor proprii, le raportează la cerințele de aplicabilitate, asigurînd nu o transmutare, ci un autentic proces de integrare. Așa, spre exemplu, noțiunile din agrotehnica de clasa a IX-a constituie temelia înțelegerii de către elevi a capitolului al doilea „Viața plantelor" din biologie. Biologia în acest caz îndeplinește autentice funcții integratoare asupra cunoștințelor dobîndite de elevi despre elementele meteorologice, despre componentele și procesele de pedogeneză etc. Invers, noțiunile de genetică învățate de elevi la biologie în trimestrul I al clasei terminale pot fi integrate cu succes la capitolul „Tehnologia ameliorării taurinelor" care se predă în trimestrul al II-lea, dezvoltînd la nivelul funcționalităților practice baza constituită anterior. Dar toate aceste conținuturi se cer riguros coordonate în timpul pregătirii elevilor cu ajutorul unor programe adecvate. Prin urmare, învățămîntul interdisciplinar integrat poate să asigure mai bine mobilizarea unui număr cît mai mare de cadre didactice, care să realizeze instruirea elevilor printr-o activitate strict coordonată, în raport cu obiective bine precizate.

Realizarea programelor de pregătire interdisciplinară este momentul hotărîtor. Nu este suficientă numai o programare riguroasă, ci se cere asigurată o conlucrare vie și permanentă a personalului didactic angajat pentru un anumit domeniu interdisciplinar. Pot fi considerate cel puțin următoarele forme de conlucrare: *consultațiile reciproce între profesori*, analiza unor lucrări de control pe discipline, analiza unor lucrări de control cu subiecte interdisciplinare, interasistențe ale profesorilor, evaluarea progresului în instrucție pe baza testelor docimologice etc. Toate aceste forme de conlucrare pot avea succes *numai dacă sînt însoțite și apoi urmate de* acțiuni concrete de autoreglare a procesului instructiv-educativ interdisciplinar, care să asigure realizarea completă a obiectivelor stabilite.

Consultațiile reciproce între profesorii care sînt cuprinși într-un domeniu de interdisciplinaritate constituie activitate curentă, caracteristică relațiilor profesionale interpersonale. Ele au drept subiecte fie conținuturile de învățămînt, fie mijloacele didactico-materiale, fie metodele de învățămînt, fie oricare alte aspecte ale procesului instructiv-educativ. Pe această cale se realizează nu numai o informare imediată și permanentă asupra mersului pregătirii interdisciplinare, ci în egală măsură se pot folosi consultațiile reciproce pentru găsirea unor soluții la problemele practice care se ridică în realizarea lecțiilor. Relațiile din sînul colectivului se cer însă a fi dominate de solicitudine, sinceritate, responsabilitate și competență. Consultațiile reciproce între cadrele didactice nu reclamă un timp special afectat, care să suprаîncarce programul fiecăruia. Timpul pauzelor, timpul destinat deplasării la școală și înapoi, timpul premergător unor ședințe etc. asigură cu prisosință posibilitatea unor schimburi utile de idei. În același timp acestea conferă un conținut util și elevat momentelor de destindere.

Analiza unor lucrări de control susținute de elevi la diferite discipline cuprinse în programul interdisciplinar este o activitate comună, care poate cuprinde întreg personalul didactic aflat în raporturi de colaborare sau numai o parte, în funcție de conținutul lucrării de control. O asemenea analiză poate îmbrăca variate forme organizatorice, dar cele mai eficiente dintre acestea sînt acelea care nu irosesc timpul profesorilor și care le asigură posibilitatea să-și exprime nemijlocit părerea. Un astfel de procedeu poate fi următorul: profesorul titular de disciplină își stabilește subiectele lucrării de control, elaborează standardele de referință, administrează probele, le corectează și le evaluează în baza standardelor, alcătuiește borderourile analitice și-și extrage problemele de analiză cu clasa și eventual cu unii elevi; toate aceste documente sînt apoi trecute altui coleg, care în timpul lui disponibil se oprește asupra fiecărui moment, inclusiv asupra listei de probleme, prezentîndu-și pe o notiță aparte părerile; se parcurge astfel șirul tuturor cadrelor cuprinse în program; la urmă profesorul titular de disciplină valorifică unitar toate opiniile colegilor atît în scopul ameliorării muncii proprii, cît și în scopul îmbunătățirii muncii elevilor.

Este de dorit să aibă loc cel puțin o dată pe trimestru analiza unor lucrări de control cu subiecte interdisciplinare. Acțiunea să cuprindă toți profesorii care fac parte din domeniul dat. Subiectele lucrării de control sînt, de regulă, rodul conlucrării dintre aceștia. O asemenea lucrare nu se administrează la toate disciplinele cuprinse în domeniu, ci numai la una, și anume la acea disciplină care prin conținutul ei valorifică cuprinzător întreg transferul de noțiuni. De regulă o asemenea disciplină poate fi una profilatoare. De exemplu, disciplinele „Fitotehnie" la meseria agronom-mecanizator și „Tehnologia creșterii și exploatării animalelor domestice" la meseria zootehnist-mecanizator dispun de un mare potențial de integrare a cunoștințelor dobîndite de elevi atît la discipline ca Bazele zootehniei sau Mecanizarea agriculturii, cît și la Biologie și Chimie.

Antrenarea cadrelor care predau asemenea discipline în realizarea unei lucrări de con-

trol cu subiecte interdisciplinare este de mare utilitate. Ele pot testa dimensiuni ale structurii de rezistență a formației profesionale a elevilor folosind lucrări de control scrise, deci care vizează obiective cognitive în primul rînd, sau practice, deci care au în vedere nu numai fondul de cunoștințe, ci și deprinderile de aplicare a acestora. Aprecierea și evaluarea rezultatelor au la bază standarde de referință alcătuite cu anticipație prin conlucrarea acelorași profesori care au stabilit subiectele. Lucrarea de control se administrează de către titularul disciplinei fie asistat, fie neasistat de alți colegi. În baza standardelor de referință, lucrările de control interdisciplinare se cer apreciate și evaluate de fiecare profesor în mod independent, ultimul fiind titularul disciplinei. Odată cu aprecierea este necesar ca fiecare profesor să-și extragă nota de probleme pentru disciplina proprie, cît și nota de probleme pentru disciplina integratoare sau pentru cele conexe. Titularul de disciplină, de regulă, sau un alt cadru alcătuiește o sinteză a notelor de probleme care formează baza discuțiilor într-un cadru organizat — de exemplu, o ședință de lucru a colectivului profesorilor cuprinși în domeniu. O asemenea analiză scoate în evidență rezultatele pozitive obținute în acțiunile interdisciplinare, neîmplinirile, rezervele încă nevalorificate corespunzător și măsurile care se impun pentru atingerea deplină a obiectivelor pregătirii elevilor. Este necesar să fie subliniat din nou spiritul de conlucrare tovărășească, cinstită și loială, care să formeze atmosfera unor asemenea ședințe.

Interasistențele profesorilor angajați într-un domeniu de interdisciplinaritate sînt o necesitate pentru promovarea sistemului de pregătire. Pe această cale se asigură baza unui schimb de idei în condiții reale de muncă, vizînd raporturile interdisciplinare. Desigur, interasistența poate avea în vedere toate datele unei lecții, în mod deosebit însă ea urmărește capacitatea de transfer a noțiunilor formate la elevi. De aceea, este bine ca interasistența să fie stabilită de comun acord cu profesorul asistat, în funcție de conținutul lecției, fiind de preferat lecțiile care pun în valoare relații interdisciplinare ample. La asemenea interasistență să se urmărească frecvența termenilor, principiilor și legilor care se folosesc prin transfer atît de către profesor cît și mai ales de către elevi, gradul de adecvare a folosirii unor asemenea noțiuni, sensurile adoptate și utilitatea lor pentru înțelegerea noilor conținuturi. Observațiile notate de asistent se examinează, de dorit, imediat și profund împreună cu profesorul asistat.

Folosirea testelor docimologice interdisciplinare este o formă de conlucrare mai completă, care reclamă asistență psihopedagogică. Din această cauză nu poate fi practicată în orice școală.

4. Unele concluzii care se pot desprinde din dezbaterea problemelor interdisciplinarității învățămîntului agroindustrial ar putea fi rezumate astfel:

a) Interdisciplinaritatea ca mod de organizare a conținuturilor învățămîntului prezintă neîndoielnice perspective pentru ameliorarea pregătirii forței de muncă destinate agriculturii.

b) Promovarea unui învățămînt agroindustrial interdisciplinar la nivelul unei unități de învățămînt, în condițiile existente, impune parcurgerea cu competență a următoarelor momente organizatorice:

— definirea clară a domeniilor de interdisciplinaritate;

— caracterizarea pedagogică a conținuturilor fiecărui domeniu interdisciplinar;

— alcătuirea programelor de pregătire interdisciplinară în cadrul fiecărei catedre și al fiecărei școli;

— coordonarea și autoreglarea pregătirii elevilor în baza programelor alcătuite.

c) Organizarea interdisciplinară a conținuturilor obligă la promovarea „spiritului de echipă" în cadrul fiecărei unități de învățămînt. Colectivul didactic în aceste condiții nu mai poate fi o „sumă de profesori", ci el devine „o echipă", care să conlucreze, pe baza unuia sau a cîtorva programe interdisciplinare, la pregătirea elevilor în raport cu cerințele agriculturii. Ca și în creația științifică sau tehnică, și în educație progresul depinde de „spiritul de echipă" al personalului angajat. „Spiritul de echipă" nu se naște spontan, ci el este rezultanta unui complex „spirit de organizare" a procesului de învățămînt, manifestat cu perseverență timp îndelungat.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu, *Raport la Congresul al XIII-lea al Partidului Comunist Român*, Editura Politică, București, 1984.

2. Ministerul Educației și Învățămîntului, *Îndrumări metodice privind organizarea procesului de învățămînt din licee*. Broșură editată de revista „Învățămîntul liceal și tehnico-profesional", București, 1983.

3. Cerchez, N., Cerchez, Catinca, *Contribuții la standardizarea evaluării progresului școlar*, în Revista de pedagogie nr. 4, 1976.

4. Cerchez, N., Trandafir, Il., Trandafir, Maria, *Contribuții la tehnica de determinare a nivelului inițial de pregătire a elevilor într-un liceu agroindustrial*, în revista „Învățămîntul liceal și tehnic profesional", nr. 7, 1977.

5. D'Hainaut, L., *Interdisciplinaritatea și integrarea*. Vol. *Programe de învățămînt și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

6. Văideanu, G., *Le contenu de l'enseignement dans le contexte de l'éducation permanente*, în Revue française de pédagogie, nr. 37, 1976.

7. Văideanu, G., *Structura necesară reformei și rolul cercetării pedagogice*. Vol. *Programe de învățămînt și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

Cunoașterea copilului — condiție sine qua non a transformării lui în subiect al propriei formări

Înv. IRINA MĂRUȚĂ, prof. MARIANA BULEU
Timișoara

RIDICAREA PREGĂTIRII OMULUI VIITORULUI nu este posibilă fără cunoașterea comprehensivă a copilului și, respectiv, a disponibilităților sale care îl întruchipează. Pregătirea sa constituie un factor calitativ de importanță deosebită în formarea omului nou, constructor conștient al socialismului și comunismului, în asigurarea participării sale, ca de altfel a întregului nostru popor, la înfăptuirea „visului de aur al omenirii".

Cunoașterea copilului a fost și continuă să rămînă condiția sine qua non a educării sale, ceva mai mult, a transformării lui într-un subiect al propriei sale formări. Mihail Ralea atrăgea atenție asupra faptului că relațiile interumane se creează în condiții de intimitate sau familiaritate. „Nu trebuie confundată intimitatea cu familiaritatea, cea dintîi este expresia unei comuniuni respectuoase, cea de-a doua o profanare. Poți ajunge la cea mai adîncă intimitate, fără să fii o clipă familiar [1]. Situații similare pot apărea și în contextul relației educator-educat, corolar al unei activități educative susținute, factor de progres al acesteia, atîta timp cît cel dintîi creează și menține un anumit echilibru, acea psihostazie indispensabilă oricărui succes (senzorială, afectivă, volitivă etc.). Intimitatea, așadar, creează și sporește încrederea educator-educat, educat-educator — le favorizează cunoașterea reciprocă; educatorul îi înlesnește pe cea științifică, care-i permite descifrarea personalității copilului, penetrarea labirintului acestei structuri, îi îngăduie să-l surprindă cît mai firesc în complexitatea intimității sale psihice, în timp ce educatorului îi facilitează apropierea firească de educator. Concomitent, educatorul are posibilitatea să ajungă la cunoașterea factorilor endogeni și exogeni, cauze ale manifestărilor sale comportamentale și, împreună cu educatul, într-o cooperare perfectă, să contracareze acțiunea factorilor de risc. În toate cazurile intimitatea, rezultat al actelor și acțiunilor principiale, logice, sistematice, firești etc., favorizează urmărirea copilului în mediul său ecologic, efectuarea experimentului natural, în timp ce familiaritatea barează calea spre om, respectiv spre copil, spre cunoașterea lui complexă.

Studiile efectuate în acest sens, multe dintre ele apărute și în coloanele „Revistei de pedagogie" de-a lungul anilor, au evidențiat că relația educator-educat sau educat-educator exclude familiaritatea și au remarcat pericolul său pentru randamentul școlar. Educatorul creează și menține firescul relației, îi impune o anumită mentalitate afectivă, respectă și iubește copilul, fără să-i declare, tocmai pentru a menaja relația, și a împedica degenerarea sa, în caz contrar psihoterapia ar eșua. Ajungînd, de exemplu, să cunoaștem anumite complexe ale elevului — faptul că se simte bănuit că divulgă secretele familiei, simte că nu a fost dorit, și aceasta cu atît mai mult cu cît are și o mică infirmitate fizică — trăiri, trăsături personale cu un fond afectiv foarte intens, urmare a unor evenimente, situații, relații umane etc. mai mult sau mai puțin generale care au un caracter frustrant [2]; ca educatori nu ne vom opri la descoperirea, constatarea sau consemnarea lor ci, dimpotrivă, știind că cele mai multe sînt efectul unor deficiențe educative, vom acționa pentru preîntîmpinarea lor, continuînd pe coordonate noi actele și acțiunile psihoterapeutice cu solicitudinea necesară.

Avînd în vedere caracterul lor frustrant, faptul că cele mai multe au la bază o stare conflictuală, cunoscute, ele se impun a fi rezolvate imediat. De fapt destăinuindu-ni-se, copilul ne solicită ajutor, or, a-l părăsi tocmai în aceste momente ar fi o mare eroare pedagogică. Sigur că în multe situații, ca

educatori vom stimula și întreține cu primordialitate dorința care să-i domine conștient actele de conduită și comportamentale, transformîndu-l în felul acesta în colaborator, participant efectiv la procesul propriei sale formări. Cînd reușim să conștientizăm actul sau acțiunea copilului, tînărului, complexe ca cele menționate ori altele pot fi depășite sau eradicate. Efectuînd, de pildă, exerciții de vorbire, citire, de scriere ori de calcul cu elevii, am reușit în cele mai multe cazuri să corectăm dislalii, dislexii, disgrafii sau discalculii, evident, care ar fi putut crea complexe cu consecințe dintre cele mai mari pentru devenirea copilului.

În alte cazuri, solicitînd concursul personalului medical specializat, prin exerciții gradate ca dificultate, acțiuni tenace, am reușit să corectăm comportamente deviante (inadaptări, abateri de la normele bunei cuviințe, de la prevederile regulamentelor școlar și de ordine interioară), ceva mai mult, să compensăm complexe de inferioritate (d i s t h i m i i: anxietate depresivă, impasibilitate afectivă, apatie, angoasă etc.; d i s l a l i i: vorbirea sîsîită, peltică sau pe nas etc.) prin autoeducație. Trebuie să recunoaștem însă că numărul unor asemenea elevi nu-i prea mare, deoarece ca învățător, profesor sau diriginte nu poți ajunge la relații de o asemenea anvergură cu toți elevii. Ca profesor, de pildă, în raport cu specialitatea, lucrînd cu 4—20 de clase, respectiv 144—720 de elevi, nu poți să te apropii de fiecare elev în egală măsură. Noi sîntem (asemenea medicilor) ai acelora care au mai multă nevoie de noi. E tot atît de adevărat însă faptul că sîntem datori să preîntîmpinăm situațiile nedorite prin măsuri profilactice, prin crearea unui climat educativ favorabil, prin realizarea între noi și elevi a unor relații atente, de solicitudine și încredere reciprocă. Nu totdeauna dispunem însă de metodologia necesară și, de ce să nu recunoaștem, ne lipsesc, în foarte multe situații cunoștințele cu aportul cărora s-ar impune să fundamentăm științific ceea ce întreprindem ori s-ar impune să facem.

Orice amînare devine un pericol de ceea ce nu se face la școală nu se face nici acasă ori în altă parte. Să nu uităm însă că atunci cînd părinții fac ceva sărind în ajutorul școlii, ei o fac, de regulă, ca amatori, dornici să-și ajute copii; chiar în aceste situații supunîndu-i la eforturi prea mari, nu le fac, în fond, decît deservicii periculoase ale căror consecințe mai devreme ori mai tîrziu își vor spune cuvîntul. A nu simți oboseala (copiii, tinerii) nu înseamnă că ei nu sînt obosiți.

Noi nu contestăm în nici un fel aportul familiei la realizarea educației, la cunoașterea și orientarea copiilor, dimpotrivă, credem că „familiile ar trebui încurajate să-și asume un rol mai mare în educația tinerilor. Părinții dornici să completeze instrucția copiilor acasă ar trebui să fie ajutați de școli... și ar trebui, de asemenea, ca influența părinților asupra școlilor — și invers — să crească, nu să scadă" [3]. Aceasta cu atît mai mult cu cît crearea comunității educator-educat este și poate fi subminată de anturajul copilului (familie, microgrupuri etc.). Nu putem eluda o realitate — între educator și educat există sau poate apărea un zid (impenetrabil) înălțat fie de familie, fie de acei cu care copilul ajunge în contact. Numai cu vorba acest zid nu poate fi dărîmat, în acest scop sînt necesare instrumentele care să-i permită educatorului să ajungă la sufletul copilului, cheia sui-generis — cunoștințe, preeminent de psihologie, pedagogie, sociologie, anatomie, fiziologie etc., plus instrumentarul necesar aplicării lor, metodele care au un caracter instrumental, fiind modalități de intervenție, de informare, interpretare și acționare, rezultate din cunoașterea prealabilă a domeniilor de aplicare ș.a.m.d. La sufletul său nu se poate ajunge oricum și oricînd, fiindcă riscăm să-l rănim invindecabil.

De fapt, ca să-ți poți da seama de ce nu vine copilul la școală, de ce nu învață, de ce o jignește pe mama sau o anumită profesoară, de ce înjură, de ce frecventează o anumită casă sau instituție etc. e imperios necesar să cunoști copilul sau tînărul ca prin intermediul lui să ajungi să cunoști cauzele care generează o manifestare sau alta, perturbarea comportamentului său. Actele și acțiunile noastre sînt și trebuie să fie prin excelență, experimente cu elevii în clasă, în cadrul microgrupului sau al familiei, întotdeauna „in vivo" și niciodată „in vitro". În toate circumstanțele e nevoie însă de pasiune, de acel „foc ce mistuie și preajmă și purtător", după cum o numea L. B l a g a, deoarece munca cu omul nu poate fi pe deplin eficientă, dacă nu vom ține seama că fiecare individ are ceva bun în el, ceva ce îl poate înălța spre soare și că prin felul nostru de a fi, prin arta de a lucra cu el, cu toată solicitudinea, de la caz la caz, putem să-l ajutăm să devină, în raport cu acel ceva ceea ce poate fi, ceea ce îl dorește familia și mai presus de toți societatea. Printr-o muncă stăruitoare am reușit de-a lungul anilor să corectăm comportamentul unor copii considerați nu odată delincvenți, vagabonzi, chiar cu unele malformații caracteriale, datorită faptului că am ajuns să-i cunoaștem, să-i antrenăm la acte și acțiuni colective și individuale pe măsura lor, să-i încurajăm, să ne luăm cu aliați elevii, colegii, familia și personalul medico-

sanitar. Evident că nu am reușit de fiecare dată totul, dar a-l ajuta pe un copil, pe toți și pe fiecare în parte, să se integreze în viață, în societatea productivă e o finalitate spre care năzuim cu toții.

Munca educatorului nu poate fi judecată din afară, cum se procedează uneori, ea se cere a fi privită în toată complexitatea ei, după cum în toată complexitatea ei se impune a fi evaluată activitatea de cunoaștere a copilului. Nu hîrtiile rezolvă cunoașterea, ele nu contează din păcate prea mult cînd sînt utilizate să-ți justifici cu orice preț acte și acțiuni organizate și desfășurate cu copiii. Judecătorul judecă pe baza dovezilor. Noi însă nu putem apărea în instanță, fiindcă judecătorul ori judecătorii noștri au fost, sînt și vor fi elevii și părinții lor, numai ei pot depune mărturie pentru noi și faptele noastre.

Am avut de-a lungul anilor copii care se aflau într-o mișcare permanentă, nu stăteau liniștiți un minut, își mișcau continuu mîinile, picioarele, atingeau fără motiv băncile, se jucau cu obiectele de pe bancă, mai mult, se deplasau prin clasă în timpul lecției. Înțelegîndu-i, dîndu-ne seama că în fiecare caz e vorba într-un fel sau altul de instabilitate psihomotorie, practic de incapacitatea de a sta într-o anumită poziție timp mai îndelungat în vederea efectuării unor acte sau acțiuni, am procedat în consecință. Cum? În relațiile cu elevii sau, în asemenea cazuri, cu elevul, am căutat să stabilim cauzele, etiologia stării comportamentale, natura ei, pentru ca împreună să le înlăturăm. Asemenea elevi sînt, în pofida felului lor de a se manifesta, lenți, le lipsește îndeminarea, capacitatea de a-și coordona mișcările și ceva mai mult, au o atenție instabilă, nu se pot concentra, sînt distrași de stimuli insignifianți, iar din punct de vedere afectiv se constată aceeași labilitate, irascibilitate și impulsivitate. Participarea lor la lecții a fost nesatisfăcătoare, au încălcat regulile de disciplină și au manifestat instabilitate în atenție. În colaborare cu medicul școlar, cu părinții și mai ales cu ei, sigur nu de la început, ci treptat, am ajuns, tratîndu-i diferențiat pînă la individualizare, folosindu-ne de metode și procedee adecvate, de la lecție la lecție, recurgînd la mijloace psihopedagogice variate, să-i integrăm colectivului, să-i ferim să intre în rîndurile elevilor rămași în urmă la învățătură, deoarece, de regulă, randamentul unor asemenea elevi este scăzut, dar nu din cauza unor deficiențe intelectuale, ci mai degrabă a instabilității atenției.

Iată de ce cunoașterea elevului constituie condiția sine qua non a formării personalității sale, iată de ce reechilibrarea unor homeostazii deficitare ne revine permanent nouă, educatorilor, fără a-i exclude pe medici și părinți. Pentru aceasta, ca educator e necesar să-l ajuți pe copil sau tînăr să se cunoască, să-și subordoneze existența — fizică, psihică, materială etc. — voinței. Atingerea acestei performanțe echivalează cu finalitatea activității educative, diacronic cu procesul instructiv-educativ. Cînd, să zicem, elevul ajunge să dispună de sine, să-și subordoneze pornirile, existența în totalitatea sa, putem vorbi despre autodidaxie, „noua etică a educației care tinde să facă din individ stăpînul și autorul propriului său progres...; autodidaxia, în special autodidaxia asistată, are o valoare de neînlocuit în orice sistem educativ" [4].

Cum putem ajunge aici? Prin exercițiu, prin tot ceea ce înfăptuim zi de zi cu elevii contribuim practic la fortificarea lor fizică și psihică (intelectuală, afectivă și volitivă), formarea personalității în toată amploarea sa. Bineînțeles că, la rîndul nostru e necesar să stăpînim noi înșine acest „mod de abordare", dacă dorim să-l transmitem, să-l inoculăm educaților. Pentru aceasta e nevoie să știi ce exerciții dai clasei și fiecărui membru al ei — cantitatea, varietatea, gradul de dificultate etc. —, fără să ne scape disponibilitățile educatului.

În tot ceea ce face, educatorul adevărat nu-și proiectează activitatea după ceea ce spune unul sau altul dintre colegii săi, unul sau altul dintre părinți, chiar mai mulți, ci în raport cu finalitatea, în mod deosebit cu ceea ce sînt elevii săi la un moment dat, în funcție de obiectivele generale și speciale a căror realizare o urmărește. Tocmai din asemenea considerente nu vom judeca greșelile unui elev sau mai mulți identificînd greșelile personale cu ale generației lor ori cu generația însăși, renegînd-o. Ar fi o mare greșeală!

Omul nu poate fi niciodată rupt de mediul său, cu precădere de familia sa — prima și cea mai naturală dintre comunități, după cum spunea Aristotel, pentru că ea este unitatea socială primordială pentru progresul speciei umane. Prin urmare, dacă ecosistemul familial se dovedește cu lacune, cu influențe negative, educatul va reflecta volens-nolens aceste înrîuriri, stările sale comportamentale fiind ecoul imediat sau mai îndepărtat al unor asemenea influențe. Copiii sînt și devin prin noi, prin adulți — părinți sau educatori în sensul cel mai larg —, dar în anumite situații și de la o anumită vîrstă trebuie ajutați să fie ei înșiși, să „zboare". Rolul nostru al educatorilor este de a nu-i lăsa „să-și facă aripi — aidoma lui Icar — care să-i ducă la prăbușire ci, dimpotrivă să-i ajute să apuce calea, direcția cea mai bună", cea mai potrivită cu ei, cu aptitudinile și interesele lor, cu posibilitățile și zestrea nativă a fiecăruia.

BIBLIOGRAFIE

1. Mihail Ralea, *Scrieri din trecut*, E.S.P.L.A., București, 1957, p. 296.
2. Paul Popescu Neveanu, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978, p. 122.
3. A. Toffler, *Al treilea val*, Editura Politică, București, 1983, p. 498.
4. Edgar Faure, *A învăța să fii*, E.D.P., București, 1974, p. 272.

Activitatea diferențiată în procesul instruirii

Cîteva sugestii pentru fixarea cunoștințelor de gramatică la clasa a III-a

Prof. MARIAN MIHĂESCU
Școala Nr. 6 din Curtea de Argeș

Considerăm că secretul menținerii unei motivații înalte în procesul instruirii ține de stabilirea de către învățător a unui raport optim între sarcinile didactice formulate și posibilitatea realizării lor de către elevi.

Dispunînd de o segmentare clară a materiei pe sarcini didactice și de o evaluare a modului în care fiecare elev își însușește materia la fiecare capitol, învățătorul realizează *o conexiune inversă mai rapidă în procesul de predare-învățare;* cunoscînd mai devreme eventualele greutăți în asimilarea cunoștințelor de către unii elevi, învățătorul le previne cu *exerciții ajutătoare*, ori, depistînd la timp unele lacune în cunoștințele unor elevi, intervine prompt cu *exerciții diferențiate de recuperare;* se creează, astfel, premise pentru *un învățămînt mai eficient.*

O angajare mai conștientă și mai activă a elevilor în procesul instruirii, o conexiune inversă mai rapidă în dialogul învățător-elev și, de aici, un învățămînt mai eficient, organizat în mod expres pentru fiecare grupă de elevi, tinzînd chiar să se individualizeze, iată ce ne-a determinat să realizăm și să comunicăm în „Revista de pedagogie" nr. 1/1984 *o strategie de instruire, bazată pe* fișe cu exerciții gramaticale diferențiate pentru fixarea cunoștințelor de *sintaxă a propoziției* la clasa a III-a, demers metodologic pe care îl continuăm acum, exemplificînd cu exerciții privind unele părți de vorbire.

Potrivit acestei strategii de instruire, pentru fiecare capitol se propune o fișă comună de reactualizare a fenomenului gramatical pe baza unor structuri intuitive, care constituie suportul generalizărilor prin munca directă cu întreaga clasă, apoi 3 fișe (coloane) cu exerciții diferențiate, adresate grupelor de nivel, dar unitare în ceea ce privește problematica abordată, și o fișă comună de evaluare a cunoștințelor la capitolul respectiv, adresată din nou întregii clase.

Efectul ameliorativ al lor a putut fi observat la trei colective de clasa a III-a, unde ele au fost deja folosite: *elevii au dovedit un interes mai mare pentru studiul gramaticii, noțiunile fixate s-au dovedit mai clare și mai temeinice, a fost înregistrată o scriere cu mai puține greșeli de ortografie decît la alte serii și, trecînd la ciclul gimnazial, elevii sînt mai receptivi la particularitățile stilistice ale textului literar.* Lucrarea noastră nu are pretenția de a fi o lucrare de didactică experimentală; de aceea nici nu încearcă să susțină cu date comparatiste un atare experiment, însă, pe baza celor observate în timpul folosirii lor în maniera în care a fost analizată, poate confirma *o micșorare a numărului de elevi mediocri și o creștere a numărului de elevi buni și foarte buni de la o etapă la alta, recuperarea pe timpul verii a unor elevi amînați, însușirea temeinică a gramaticii elementare de către o elevă care a avut pe perioada clasei a III-a caietul de muncă independentă cu aceste fișe în biblioteca sa personală.*

Modalitatea practică de folosire la clasă a acestor fișe

În forma lor actuală, ele pot constitui material pentru elaborarea unui *caiet de muncă independentă*, pe care învățătorul de la clasa a III-a îl poate obține prin mijloace simple de multiplicare, potrivit necesităților numărului de elevi al clasei.

În perioada experimentării, am folosit diferite modalități de a pune pe elev față-n față cu fiecare secvență a exercițiilor. Poate că o analiză retroactivă sugerează și o varietate de soluții originale ale colegilor învățători.

La început am structurat problemele gramaticale, tipizîndu-le pe un set de planșe care modulau același material lingvistic, de fiecare dată vizînd alte aspecte gramaticale. Pe baza intuirii modelelor, se ajungea la reactualizarea definițiilor și regulilor date în manualul școlar, constituind în același timp o generalizare, dar și o aplicare a regulilor

și definițiilor pe alte texte decît pe cele din manual. Astfel, s-a ajuns la **fișele comune de reactualizare a fenomenului gramatical (0)**. Ele asigură nu numai baza intuitivă a regulilor și definițiilor, dar și trunchiul comun din care se ramifică întregul sistem de cunoștințe, precum și structurile tipice la care se va raporta întregul material aplicativ al exercițiilor ulterioare. Constituind suportul discuțiilor orale, acestea pot fi prezentate elevilor sub forma de planșe gramaticale.

Fișele cu exerciții diferențiate pe grupe de nivel le-am încadrat într-unul din următoarele principii de organizare a materialului aplicativ:

— dozarea diferențiată a volumului de lucru în cadrul aceleiași sarcini didactice;

— amplificarea treptată a sarcinilor didactice;

— enunțarea de sarcini total diferite fiecărei grupe de nivel.

Precizăm că împărțirea elevilor pe grupe de nivel o facem în mod discret; periodic, urmărind atent evoluția elevilor, ei sînt încadrați grupei corespunzătoare, mobilitatea elevilor de la o grupă la alta fiind și un stimulent al elevilor în dorința lor continuă de a se autodepăși, dar, în același timp, prevenind și un efect neplăcut al „clasării" și „etichetării" elevilor. Pentru aceasta, am folosit buline de diferite culori, distribuite pe băncile elevilor înainte de formularea exercițiilor diferențiate.

Fiecare dintre cele trei fișe (coloane) diferențiate cuprinde patru exerciții. Pentru urmărirea evoluției fiecărui elev al grupei pe scara celor patru trepte ale aplicației, cel mai bine ar fi ca elevul să dispună singur de toate cele patru exerciții, pe care să le efectueze independent. Aceasta presupune existența *caietului de muncă independentă*. Dar, potrivit principiului de organizare a materialului aplicativ, *învățătorul poate simplifica operația de multiplicare:*

— Cînd sarcina didactică este aceeași și numai dozarea volumului de lucru este diferențiat, sarcina poate fi formulată oral (Ex. Propoziția simplă*: 2.1, 2.2, 2.3; Propoziția dezvoltată: 2.1, 2.2, 2.3) și transmisă simplificat pe fișă (3 PS, 4 PS, 5 PS; 3 PD, 4 PD, 5 PD).

— Cînd sarcinile didactice se amplifică treptat de la o grupă la alta, dar pe baza aceluiași text aplicativ, fișele pot multiplica numai sarcinile (Ex. Substantivul: 1.1, 1.2, 1.3; Adjectivul: 1.1, 1.2, 1.3; Verbul: 1.1, 1.2, 1.3), iar textul poate fi scris în prealabil la tablă sau proiectat de pe o folie cu ajutorul unui retroproiector.

— Cînd sarcinile didactice sînt total diferite, vizînd, de pildă, recuperarea unor lacune la o anumită categorie de elevi, corectarea unei greșeli tipice la un grup de elevi, dezvoltarea și nuanțarea vocabularului unor elevi etc., fișele vor multiplica complet enunțul și corpul exercițiului (de exemplu, Subiectul: 4.1 — dictare; 4.2 — memorare și autodictare, 4.3 — compunere; Substantivul: 3.3 — articularea substantivelor; Adjectivul: 3.3 — articularea adjectivelor în fața substantivelor). De această dată, învățătorul va îmbina munca directă cu o anumită grupă de elevi cu munca independentă a celorlalte grupe, potrivit specificului muncii simultane, cu mai multe clase, o strategie de instruire aproape uitată, dar deloc neglijabilă sub aspect formativ.

Fișa comună de evaluare a cunoștințelor (5) nu necesită singură o multiplicare, fiindcă ea reprezintă o mică lucrare de control pentru capitolul fixat. Insistăm doar asupra faptului că lucrările vor fi păstrate în mape de către învățător, pentru a reține lacunele fiecărui elev la capitolul respectiv, în vederea organizării unor exerciții diferențiate de recuperare în activitatea viitoare.

Vizînd trei aspecte ale instruirii — învățarea, fixarea, evaluarea —, fișele unui capitol nu le-am folosit toate în aceeași lecție, ci ele au constituit momente distincte în cadrul a cel puțin 3—4 lecții diferite, împletindu-se cît mai firesc cu exercițiile din manualul școlar, instrumentul oficial de lucru care asigură caracterul unitar al programei.

Fără a diminua rostul organizării acestor fișe în sistem, considerăm că învățătorul poate neglija, pentru unii elevi, unele exerciții prea ușoare, după cum poate să-i scutească pe alții de unele exerciții prea grele; dar, dacă există posibilitatea multiplicării, aflîndu-se pe pupitrul fiecărui elev, caietul cu exerciții (de diferențiat) ar stimula pe elevi la lucru în dorința de autodepășire, oferind cîmp larg de manifestare a capacităților intelectuale ale fiecărui elev.

În continuare, vom prezenta selecțiuni din fișele propuse pentru fixarea noțiunilor legate de unele *părți de vorbire* ce se studiază în clasa a III-a (Substantivul. Adjectivul. Verbul).

În alegerea exemplelor și în experimentarea lor în cadrul colectivelor școlare, despre care aminteam în numărul 1/1984 al „Revistei de pedogogie", am ținut cont de următoarele considerente:

1) Noțiunile de *substantiv*, *adjectiv*, *verb* reprezintă o reluare pe plan superior a unui microsistem de cunoștințe pregramaticale: *nume de ființe, lucruri etc., însușiri ale ființelor, lucrurilor etc., acțiuni ale ființelor, lucrurilor etc.*

2) Primele noțiuni gramaticale propriu-zise sînt cele referitoare la *subiect*, *predicat*, *alte părți de propoziție*, care asigură înțelegerea *relațiilor sintactice* elementare ale limbii la nivelul propoziției. În etapa imediat următoare (analitică), se trece la studiul *claselor morfologice* de bază: *substantiv*, *adjectiv*, *verb*. Dar imediat după definirea părților de vorbire, studiul formelor se face în contextul sintactic al limbii, asigurîndu-se astfel prima

* Fișele pentru cap. Subiectul Predicatul, Pepoziția simplă, Propoziția dezvoltată au fost publicate în „Revista de pedagogie" nr. 1/1984, p. 33—38.

Amintiți-vă:

fetiță	iepuraș	ghiocel
nume de ființe		

(1)

ghiozdan	televizor	tren
nume de lucruri		

(2)

curcurbeu	ninsoare	tunet
nume de fenomene ale naturii		

(3)

hărnicie	frică	lungime
nume de însușiri		

(4)

scris	fugă	circulație
nume de acțiuni		

(5)

emoție	fericire	iubire
nume de stări sufletești		

(6)

Partea de vorbire care arată nume de ființe, nume de lucruri, nume de fenomene ale naturii, nume de însușiri, nume de stări sufletești sau orice alt fel de nume se numește substantiv.

Amintiți-vă:

școlar	școlari
rîndunică	rîndunici
lac	lacuri
Singular	Plural

(7)

Cînd substantivul denumește o singură ființă sau un singur lucru, substantivul este la numărul singular, iar cînd substantivul denumește mai multe ființe sau mai multe lucruri, substantivul este la numărul plural.

1.1

Subliniați substantivele din textul de mai jos:

Să le spui curat
Că m-am însurat
C-o mîndră crăiasă,
A lumii mireasă;
Că la nunta mea
A căzut o stea;
Soarele și luna
Mi-au ținut cununa;
Brazi și păltinași
I-am avut nuntași;
Preoți, munții mari;
Păsări, lăutari...
(Miorița)

1.2

Subliniați substantivele din textul de mai jos și grupați-le în două coloane: substantive la numărul singular și substantive la numărul plural:

1,3

a) Citiți fragmentul dat în Fișele 1.1 și 1.2.

b) Observați cum este prezentată moartea ciobănașului din poezia populară „MIORIȚA" (ca o cununie a ciobănașului cu moartea).

c) Observați în fragmentul din coloana a doua, participarea naturii la ceremonialul nunții mioritice și grupați substantivele din acest fragment după modelul:

Elementele naturii	Ceremonialul nunții
Soarele	
luna	*cununa*

Notă: Poetul popular atribuie elementelor naturii însușiri omenești.

2.1

Dați exemple de 5 substantive care să denumească flori.

2.2

Completați tabelul de mai jos după modelul dat:

măr, pară, cireașă, prună =
fruct
vrabie, rîndunică, cuc =
pat, masă, scaun, șifonier=
bucurie, tristețe, iubire =
București, Iași, Pitești =

2.3

Dați exemple de 10 substantive pe care le-ați putea folosi într-o compunere cu titlul „IARNA".

3.1

Treceți următoarele substantive de la singular la plural:

pionier — pionieri
brad
codru
copil
ochi
erou
casă
masă
școală
vulpe
țesătoare
monument
corp

3.2

Treceți următoarele substantive de la plural la singular:

pionierii — pionierul
plopii
arbitrii
caii
unchii
fiii
vitrinele
fetele
porțile
grădinile
muncitoarele
stadioanele
timpurile

3.3

Completați seria de substantive în coloana din dreapta, după modelul început:

pionieri — pionierii
meri
negri
miei
genunchi
lei
rame
pene
seri
uși
învățătoare
apartamente
steaguri

4.1

Transformați următoarele propoziții schimbînd forma substantivelor cu rol de subiect de la plural la singular; fiți atenți la acordul predicatelor cu noile subiecte:

În curtea taberei, trompetele sună prelung. Pionierii se grăbesc spre locul de adunare. După cîteva minute, detașamentele sînt aliniate. În dimineața limpede de vară, se-nalță cîntece pionierești.

4.2

Transformați următoarele propoziții schimbînd forma substantivelor cu rol de subiect de la singular la plural; fiți atenți la acordul predicatelor cu noile subiecte:

Pe la jumătatea lunii decembrie, se simte adiere rece dinspre răsărit. Ușor, legănîndu-se stingher, primul fulg de nea cade pe pămînt. Copilul se bucură. Ce frumos va aluneca sania pe derdeluș!

4.3

Alcătuiți o compunere cu titlul „IARNA".

5 *Analizați substantivele din următorul text, stabilind felul și numărul:*

Cînd strig numele tău,
memoria mi se-mpodobește
cu nume de voievozi și plăieși,
cu altare de jertfă și izbînzi,
cu ctitorii și legende.

(Nicolae Dumbravă — „Patriei")

ADJECTIVUL

Amintiți-vă:

fetiță	iepuraș	tren
harnică	*fricos*	*lung*

(1)

Partea de vorbire care exprimă însușiri ale ființelor sau lucrurilor se numește adjectiv. Adjectivul se acordă în număr cu substantivul pe care îl însoțește.

1.1

Subliniați adjectivele din textele scrise complet:

a) Să-mi fie somnul lin
Și codrul aproape
Lucească cer senin
Eternelor ape.
(M. Eminescu „Nu voi sicriu" bogat — variantă)

b) Nu voi sicriu bogat"
Podoabe și flamuri
Ci-mi împletiți un pat
Din veștede ramuri
(M. Eminescu — „Iar când voi fi pământ" — variantă)

1.2

Extrageți din textele scrise complet adjectivele cu substantivele pe care le însoțesc:

Să-mi fie somnul... | senin
Și codrul aproape | adîncile
Lucească-un cer... | lin
Pe-... ape.
(M. Eminescu — „De-oi adormi" — variantă)

1.3

a) Completați textele scrise incomplet cu adjectivele potrivite din dreapta:

Să-mi fie somnul... | senin
Și codrul aproape | -ntinsele
Pe ... ape | lin
Să am un cer...
(M. Eminescu — „Mai am un singur dor")

Nu-mi trebuie flamuri
Nu voi sicriu...
Ci-mi împletiți un pat | tinere
Din ... ramuri | bogat
(M. Eminescu — „Mai am un singur dor")

b) Observați căutarea celor mai potrivite adjective care să însoțească substantivele „ape" și „ramuri".

Notă: *Frumusețea deplină a poeziei „Mai am un singur dor" este rodul unor neobosite căutări poetice*

2.1

Găsiți adjective cu sens contrar următoarelor adjective:

mare, alb, dulce, greu, bun, harnic, vesel.

2.2

Găsiți substantive cărora să li se potrivească însușirile date:

bună, gospodină, iubitoare = mamă

albaștri, strălucitori, blînzi = clară, dulce, înțeleaptă = înflorată, plisată, călcată =

2.3

Dați exemple de 5 adjective. Alcătuiți cu ele propoziții și precizați ce funcție au aceste adjective în propozițiile alcătuite, scriind simbolul deasupra.

3.1

Treceți următoarele perechi de substantive și adjective de la singular la plural; fiți atenți la acordul adjectivelor cu substantivele pe care le însoțesc:

pionier harnic — pionieri harnici
pioniera harnică
cîmp ruginiu
frunză ruginie
bulgăr rece
apă rece
veston kaki
uniformă kaki

3.2

Treceți următoarele perechi de substantive și adjective de la plural la singular; fiți atenți la acordul adjectivelor cu substantivele pe care le însoțesc:

harnicii pionieri — harnicul pionier
mamele dragi
visurile mari
dulcile priviri
ceasurile tîrzii
argintiile tîmple
pantofii gri
rochiile gri

3.3

Scrieți lîngă substantivele date în coloana de mai jos formele corespunzătoare ale adjectivelor scrise în paranteze din fața substantivelor:

4.1

Învățați și apoi scrieți din memorie:

A trecut iarna geroasă
Cîmpul iată-l înverzit,
Rîndunica cea voioasă
La noi iarăși a sosit.
Dintr-o creangă-n altă zboară
Sturzul galben, aurit,
Salutare, primăvară,
Timp frumos, bine-ai venit!

(V. Alecsandri — „Primăvara")

4.2

Folosind expresiile de la exercițiile 2.2 și 3.2 scrieți o compunere cu titlul „MAMA".

(înaripat)	oaspeți
(gingaș)	flori
(limpede)	izvoare
(fierbinte)	raze
(zglobiu)	mielușei
(timpuriu)	primăvară

4,3

Alcătuiți o compunere cu titlul „PRIMĂVARA".

5

Analizați adjectivele din următorul text, stabilind acordul adjectivelor cu substantivele pe care le însoțesc:

Partidule, îți crești copiii
Ca un părinte iubitor;
Le dai povață înțeleaptă
Cutezătoare armă, dreaptă,
Și aripi dornice de zbor.

(Tiberiu Utan — „Partidului")

VERBUL

Amintiți-vă:

Fetița *scrie* tema. Trenul *circulă* pe linie. Norii *aduc* ploaia.	Fetița *șade* în fotoliu. Trenul *așteaptă* la semnal. Norii *stau* grămadă peste sat.	Fetița *e* acasă. Trenul *este* în gară. Pe cer, *sînt* nori de ploaie.
acțiuni	stări	existența
(1)	(2)	(3)

Partea de vorbire care arată acțiunea, starea sau existența ființelor, lucrurilor, fenomenelor naturii se numește verb.

Amintiți-vă:

cînd Elevul *învață.*	cînd Elevul *învăța.* Elevul *învăță.* Elevul a *învățat.* Elevul *învățase.*	cînd Elevul *va învăța.* Elevul *va fi învățat.*
acțiune în momentul vorbirii	acțiuni înainte de momentul vorbirii	acțiune după momentul vorbirii
(1)	(2)	(3)

Singular	Școlarul *citește.*
Plural	Școlarii *citesc.*

(4)

1.1

Subliniați verbele din fragmentele de mai jos:

1.2

Grupați substantivele care au funcție de subiect în propozițiile de mai jos, cu verbele care au funcție de predicat în aceste propoziții:

a) Mihai / își preumblă privirea pe cîmpul bătăliei, vede mișcările turcilor și după dînsele își pregătește pe ale sale.
b) /Sinan-Pașa/ umbla a trece podul /.../ în vreme ce Hassan-Pașa și Mihnea-Vodă, din porunca lui, alergau prin pădure...
c) /Mihai/ smulge o secure ostășească de la un soldat, se arunca în coloana vrăjmașă /.../, ajunge pe Caraiman-Pașa, îi zboară capul, izbește și alte capete de vrăjmași și se întoarce la ai săi...
d) /Sinan/ ia ofensiva și trece podul...

(N. Bălcescu — „Românii supt Mihai-voievod Viteazul")

1.3

a) Citiți fragmentele date în Fișele 1.1 și 1.2.

b) Grupați verbele din aceste fragmente, după cum forma lor arată că acțiunea se petrece înainte de momentul vorbirii sau în momentul vorbirii.

c) De fapt, toate acțiunile s-au petrecut în trecut, în istorie. Explicați de ce autorul exprimă în fragmentele „a" și „c" acțiuni ca petrecîndu-se în momentul vorbirii, iar în fragmentul „b" acțiuni ca petrecîndu-se înainte de momentul vorbirii.

Indicație: *Observați subiectele acțiunilor.*

d) Explicați de ce totuși autorul exprimă în fragmentul „d" acțiuni ca petrecîndu-se în momentul vorbirii, ca și în fragmentele „a" și „c", dar contrar procedeului din fragmentul „b".

2.1

Alcătuiți cîteva propoziții. Folosiți 5 verbe; fiecare verb să arate acțiunea unei singure ființe sau a unui singur lucru.

2.2

a) Găsiți verbe care au sens contrar celor din lista următoare: începe, apare, se adună, se mișcă.

b) Alcătuiți propoziții în care verbele găsite să aibă funcția de predicat.

2.3

a) Găsiți verbe potrivite, care să înlocuiască următoarele grupuri de cuvinte cu valoare verbală:

o ia la sănătoasa = fuge
își aduce aminte =
se dă de-a dura =
o ia razna =
bagă de seamă =

b) Alcătuiți propoziții în care grupurile de cuvinte cu valoare verbală să aibă funcție de predicat.

3.1

Transformați propozițiile alcătuite la exercițiul anterior, astfel încît fiecare verb să arate acțiunea mai multor ființe sau mai multor lucruri.

3.2

a) Transformați propozițiile alcătuite la exercițiul anterior, astfel încît verbele cu rol de predicat să fie folosite la plural.

b) Transformați noile propoziții, astfel ca verbele să exprime acțiuni care să aibă loc după momentul vorbirii.

3.3

a) Treceți propozițiile de la exercițiul anterior de la singular la plural.

b) Transformați noile propoziții, astfel ca grupurile de cuvinte cu valoare verbală să exprime acțiuni care să fi avut loc înainte de momentul vorbirii.

4.1

Învățați și apoi scrieți din memorie:

În lan erau feciori și fete
Și ei cîntau o doină-n cor.
Juca viața-n ochii lor,
Și vîntul le juca în plete.
Miei albi fugeau către izvor
Și grauri suri zburau în cete.

(G. Coșbuc — „Vara")

4.2

Alcătuiți o compunere în care să folosiți expresiile de mai jos; dați un titlu potrivit acestei compuneri:

vară
luna lui cuptor
suliți de foc
aurul cîmpurilor
dau în pîrg
zi de vară pînă-n seară
ciocîrlie
cîntecul muncii

4.3

Alcătuiți o compunere cu titlul „CÎND VOI FI MARE".

5 *Analizați verbele din următorul text, stabilind momentele acțiunii și numărul verbului:*

Și iată că floarea se înalță deasupra zăpezii spre lumea de lumină.

Razele soarelui o mîngîiară și o sărutară, astfel că floarea se deschise toată, albă ca neaua...

— Floare frumoasă! șopteau razele de soare. Cît de proaspătă și de luminoasă ești!... Tu tragi clopotele și vestești sosirea verii pretutindeni, la țară și la oraș. Toate zăpezile se vor topi. Vînturile reci vor fi izgonite! Noi vom domni, vom încălzi pămîntul și totul va înverzi!!...

(H.C. Andersen — „Ghiocelul")

sinteză: abordarea *morfo-sintactică* a fenomenului gramatical.

3) În varietatea exercițiilor, pe lîngă cele ce urmăresc fixarea terminologiei gramaticale respective de (exemplu, singular, plural etc.), un loc deosebit se rezervă *exercițiilor de cultivare a limbii*, cu mijloace accesibile acestei clase:

— exerciții de *ortografie empirică*, fixată prin aplicații ale flexiunii (exerciții de articulare a substantivelor și adjectivelor ori de acord a adjectivului cu substantivul pe care îl determină — vezi *Substantivul:* 3.2, 3.3; *Adjectivul:* 3.2, 3.3).

— exerciții de *compunere*, în care cerințele strict gramaticale sînt împletite cu cele de ordin estetic-emoțional (vezi *Substantivul:* 4.3; *Adjectivul:* 4.2; 4.3; *Verbul:* 3.2, 3.3).

— exerciții și *observații stilistice* asupra textelor literare, mai ales pentru elevii cu nivelul cel mai ridicat (sensul figurat al cuvintelor — vezi *Substantivul:* 1.3 —, studiul variantelor și evaluarea forței expresive a cuvintelor — vezi *Adjectivul:* 1.3 —, basorelieful timpurilor verbale — vezi *Verbul:* 1.3).

Valențele educative ale angajamentului de muncă patriotică

Înv. EMIL HUSAR
Școala Nr. 2 din Reghin, jud. Mureș

EFORTUL PE CARE ELEVII ÎL FAC — în cadrul acțiunilor de muncă patriotică — contribuie la dezvoltarea voinței, perseverenței, sîrguinței și spiritului lor de răspundere, la realizarea sarcinilor educației fizice, estetice și a altor laturi ale educației comuniste.

Pionierii pot fi antrenați în acțiuni de muncă patriotică diverse ca: acțiuni de înfrumusețare a clasei, a școlii și localității, participarea la unele lucrări accesibile lor pe lotul școlar sau la unități agricole pentru întreținerea și recoltarea culturilor, acțiuni de curățire a pășunilor, de plantare și îngrijire a pomilor, de plantare și îngrijire a puieților din pepiniere și din pădurile apropiate, amenajarea și îngrijirea izvoarelor de apă, săpături arheologice, ocrotirea păsărilor și vînatului, colectarea plantelor medicinale, a fructelor de pădure și a materialelor refolosibile, hîrtie și textile, fier vechi și polietilenă, ambalaje de sticlă etc., creșterea și îngrijirea viermilor de mătase, iepurilor de casă, porumbeilor, păsărilor domestice, a altor animale mici etc.

Scopul antrenării pionierilor și șoimilor patriei în acțiunile de muncă patriotică este în primul rînd acela de a le forma acestora deprinderi de muncă, de a-i face să îndrăgească munca și să muncească pentru binele colectivului, pentru binele patriei. Activitățile patriotice bine organizate constituie totodată un procedeu pentru sădirea și cultivarea convingerilor patriotice ale elevilor.

Au devenit tradiționale acțiunile patriotice organizate în cadrul „Săptămînii primăverii", în „Săptămîna muncii patriotice" din preajma deschiderii noului an școlar, ca și acțiunile de muncă patriotică organizate sub generice ca: „Școala noastră ca o floare", „Spic cu spic, patriei snop", „Fiecare pionier — un pom, o floare", „Cel mai bun teren sportiv", „Ne cheamă în ajutor pădurea", „Prieteni cu harnica albină", „Cu munca și cu fapta — alături de părinții noștri", „Ne pregătim să devenim urmași demni ai comuniștilor", „Să muncim și să trăim în chip comunist".

În cartierele de locuințe din Iași și din alte municipii și orașe s-au constituit „Asociații ale micilor locatari" formate din pionieri, asociații care, sub îndrumarea adulților, contribuie la amenajarea și întreținerea spațiilor verzi din jurul blocurilor.

În tradiția multor unități de pionieri a intrat și organizarea în vacanțele școlare a taberelor de muncă patriotică, tabere în care acțiunile de muncă ale pionierilor se împletesc cu acțiunile educativ-distractive, cu cîntecul și jocul, pionierii avînd prilejul de a trăi o copilărie fericită. Între acestea se înscrie și munca în cadrul microcooperativelor de producție, mici unități agricole ale copiilor, care au apărut cu foarte mulți ani în urmă în județul Argeș și s-au extins în anii următori în toată țara.

A intrat în tradiția multor detașamente și unități de pionieri participarea la refacerea aurului verde al țării prin plantarea de puieți și prin participarea la lucrări de întreținere a lor, plantarea de pomi fructiferi și îngrijirea lor, creșterea iepurilor, a porumbeilor, îngrijirea păsărilor.

Mobilizînd pionierii la astfel de acțiuni le înlăturăm unele eventuale deprinderi rele (ruperea copacilor, distrugerea plantelor ocrotite și a păsărilor), formîndu-le deprinderi folositoare. Astfel de acțiuni au fost organizate cu succes, cu ani în urmă, în satele Băla, Jabenița, Poarta din județul nostru. La Iara de Mureș și la Milaș am văzut frumoase pepiniere școlare întreținute de către pionieri.

Se știe că pentru dobîndirea unor rezultate cît mai rodnice în educație, un rol extrem de important îl are nu numai conținutul unei activități, ci și modul cum este organizată. Organizarea defectuoasă a muncii copiilor duce la îndepărtarea lor de muncă. Desfășurînd activități patriotice bine organizate, în conștiința elevilor se trezește sentimentul de bucurie și de mîndrie că au reușit să întreprindă acțiuni folositoare societății. E bine ca activitățile de muncă patriotică, ca și alte activități pionierești, să fie precedate de munca politică, organizatorică, educativă. Este absolut necesar ca și părinții elevilor să fie informați despre acțiunile de muncă patriotică organizate cu elevii, explicîndu-le semnificația educativ-politică a acțiunilor respective. Înțelegerea semnificației sociale a muncii, a rolului ei în dezvoltarea societății, determină atitudinea activă a elevilor în procesul muncii.

Acțiunile de muncă patriotică organizate în grupele și detașamentele de pionieri stimulează aptitudinile și capacitățile copiilor, mobilizează, declanșează energii, inițiative, se materializează în rezultate cu eficiență economică.

Un rol important în stimularea motivației muncii social-utile ce s-a organizat în cadrul actualului detașament al clasei a V-a C de la Școala Nr. 2 din Reghin, în ultimii trei ani, l-a avut organizarea întrecerii individuale și pe grupe în cadrul detașamentului. Pionierii și școlarii au colectat permanent în cursul celor trei ani hîrtie, textile, plante medicinale precum și ambalaje de sticlă. Evidența realizărilor am condus-o la nivelul detașamentului, consemnînd realizările fiecărui pionier în parte, realizările pe grupe și totalizat pe detașament. La sfîrșit de săptămînă, am analizat rezultatul întrecerii evidențiind pionierii fruntași și grupa fruntașă. La sfîrșitul fiecărui trimestru, am consemnat rezultatele obținute de către fiecare pionier la învățătură și munca patriotică pe un grafic intitulat „Oglinda activității noastre". Rezultatele întrecerii au fost discutate în adunările pionierești și în adunările cu părinții.

Pionierii fruntași în munca patriotică au fost separat stimulați la sfîrșitul anului școlar cu cărți și materiale sportive. În acest fel, detașamentul a reușit în fiecare an să-și îndeplinească angajamentul de muncă patriotică.

Pentru a face pe elevi să înțeleagă însemnătatea colectării hîrtiei le-am spus că economisind hîrtia și colectînd-o cruțăm pădurea, contribuim și noi la economisirea energiei și a materiei prime, ferind de tăiere un mare număr de copaci care ne vor răsplăti cu aer curat și cu răcoare. Elevii înțeleg mai bine importanța colectării hîrtiei demonstrîndu-le în cifre că dintr-o tonă de maculatură se pot fabrica 12 500 ziare, sau 2 500 caiete sau 400 cutii de ambalaj, economisindu-se 3—4 mc de lemn și 800 kwh energie electrică.

Pentru înțelegerea importanței recuperării resturilor de textile am arătat elevilor că 5 tone de resturi textile înlocuiesc 4 tone de amestec din bumbac compus din 2 tone bumbac, 1,3 tone de celofibră și 0,7 tone de poliester. Colectînd 5 tone de textile salvăm și 2—3 arbori de la tăiere pentru că din lemnul lor se poate obține celofibra ce intră în amestecul tip bumbac.

Pentru ca pionierii să depună mai mult suflet în acțiunea de colectare a fierului vechi le explicăm la ce anume servește fierul vechi, ce însemnătate are pentru industrie această acțiune: mai mult fier vechi înseamnă mai mult oțel; iar din oțel se fac diferite unelte, mașini, tractoare, locomotive etc.

În țara noastră cresc numeroase soiuri de plante medicinale; ele conțin diferite substanțe ce contribuie la alinarea durerilor multor suferinzi, la vindecarea multor boli. E bine ca elevii să știe că plantele medicinale constituie una din materiile prime tot mai mult solicitate de industria noastră de medicamente.

Rezultate bune în colectarea plantelor medicinale au obținut unitățile de pionieri care au organizat colectarea plantelor cu toată unitatea în zile sau săptămîni dedicate

(Continuare în p. 64)

Folosirea calculatorului în pregătirea ritmică a studenților

Prof. dr. ing. MIHAI ATANASIU
șef lucrări dr. ing. NICOLAE MANAFI
asistent ing. ILIE TĂLPĂȘANU
ing. RADU DAMIAN
Institutul Politehnic București

UNA DIN CERINȚELE DE BAZĂ ale disciplinelor la care, pe lîngă transmiterea de cunoștințe, este necesară și formarea deprinderii de a le mînui corect în calcule, este ritmicitatea studiului.

O parte din studenți, tentați de căi de minimă rezistență, absentează fizic sau intelectual de la formele de desfășurare normală a graficului de învățare, încercînd ulterior să recupereze rapid acele cunoștințe și deprinderi care le sînt necesare pentru promovarea examenului respectiv. Acest comportament de învățare generează dificultăți în desfășurarea continuă a procesului de învățămînt. Unul din temeiurile comportamentului neritmic de învățare poate fi identificat în supralicitarea excelentei capacități de memorare caracteristică vîrstei, proprietate care permite stocarea rapidă și uneori fără discernămînt a unei mari cantități de date și demonstrații. Consecințele apar nu prea tîrziu; deoarece viteza de uitare este aproximativ egală cu cea de învățare, studenții care practică acest procedeu se prezintă la disciplinele ulterioare și corelate din planul de învățămînt cu importante lacune în pregătirea intelectuală ceea ce împiedică formarea profesională temeinică și profundă.

În prezentul articol dorim să schițăm activitatea dusă de colectivul nostru pentru eradicarea (fie chiar și numai parțială) a fenomenului citat. Din dorința de a cuprinde cît mai multe aspecte și implicații ale acestui fenomen am comprimat la maximum expunerea ulterioară, eliminînd totodată descrierea unor încercări premergătoare stadiului actual.

Acțiunile din care se compune activitatea noastră sînt:

A) testarea periodică privind însușirea pe parcurs a cunoștințelor căpătate (capitole de curs, clase de probleme, deprinderi de calcul) alternînd cu pregătirea normală (curs, seminar, laborator);

B) blocarea căilor de acces la transferul indiscernabil de rezultate finale, deci fără înțelegerea procesului deductiv (denumit curent „copiere");

C) limitarea la valori rezonabile a încărcării intelectuale și de rutină a cadrului didactic angajat în acest proces de testare a regularității de învățare;

D) organizarea unei evidențe eficiente și operative a unui mare volum de aprecieri individuale ale studenților, în scopul urmăririi dinamice a rezultatelor acestui procedeu și a depistării acelor studenți care nu depun o activitate ritmică.

În faza actuală *soluția propusă de noi conține următoarele patru componente:*

A. Un ansamblu de teste privind regularitatea învățării, organizate selectiv, pe problematica domeniului considerat. Aceste teste au toate aceeași structură: o figură generală însoțită de două seturi de date, fixe și variabile, la care prin enunț se cer 10 răspunsuri numerice; numărul de răspunsuri exacte, în limite prestabilite, constituie nota la testul respectiv. Ele sînt astfel alcătuite încît să exploreze gradul de înțelegere și mînuire corectă de către student a cunoștințelor de bază din respectiva clasă de probleme. Perioada de repetare identică a tuturor datelor variabile pe figura generală diferă de la o variantă la alta a aceleiași probleme: ea se află la latitudinea celui care mînuiește problema, astfel încît posibilitatea transferului de date de ieșire ca rezultat al informării din timp a studentului asupra testului respectiv este practic nulă.

B. O rezolvare generală inaccesibilă studenților în timpul alocat testului respectiv, datorită dificultăților de calcul, însoțită de două programe: unul în cod-mașină pentru utilizare pe un microcalculator (noi am folosit microcalculatoarele HP 34C și HP 41C) și altul în limbaj FORTRAN pentru utilizare pe minicalculatorul CORAL 4011. Ambele

programe sînt prevăzute cu o serie de facilităţi care le conferă elasticitatea necesară împiedicării transferului indiscernabil al datelor de ieşire: prin modificări parţiale foarte simple ale datelor de intrare se pot crea pe aceeaşi figură generală noi probleme-test.

— O rezolvare particulară (care este, de fapt, rezolvarea accesibilă studentului) pentru o variantă particulară luată la întîmplare din setul (36) de cazuri alocat fiecărei probleme; ea serveşte totodată şi la controlul semantic al programului.

Prezentarea rezultatelor de către student se poate efectua în două variante: pe formulare liniate de el dinainte sau pur şi simplu pe foi obişnuite, atunci cînd nu se dispune de un minicalculator, respectiv pe formulare emise de calculator atunci cînd acest lucru este posibil. Evident, ultimul mod este de preferat datorită posibilităţii de organizare a informaţiilor în formate fixe, fapt care uşurează mult urmărirea şi controlul rezultatelor. Controlul rezultatelor de către cadrul didactic se poate efectua de asemenea după posibilităţi, folosind unul din listingurile micro- sau minicalculatorului folosit.

C. Un program care pregăteşte fişierul datelor de intrare prin alinierea şi prezentarea lor în format convenabil împreună cu unităţile de măsură. Deoarece numărul datelor de intrare variază de la o problemă la alta, fişierul datelor de intrare este prevăzut cu posibilitate de extensie automată.

Un program (TEST) care primeşte instrucţiunile FORTRAN ale problemei respective, prelucrează fişierul de date conform programului, emite formularele ce conţin datele de intrare, coordonatele studentului şi datele de ieşire ale căror valori trebuie completate de student, precum şi listingul cu valorile datelor de ieşire ale tuturor variantelor. În vederea înlăturării anumitor erori care s-ar putea strecura pe formularul de date, înaintea emiterii setului respectiv de formulare programul afişează opţional un model pe terminalul video, evident, dacă acest accesoriu se află conectat la unitatea centrală. Aceste două programe sînt de tip monitor-conversaţional, uşor accesibile modificărilor dorite de utilizator pe tot parcursul său precum şi opţiunilor în ceea ce priveşte numărul seturilor de formulare şi listinguri.

D. Un program tot de tip monitor-conversaţional destinat urmăririi în timp a rezultatelor obţinute de studenţi la teste (ARGUS), care le stochează ordonat, conform codului fiecărui test şi coordonatelor fiecărui student (disciplina, titular curs seminar, facultate, an, grupa, nume); acest program permite extragerea imediată în orice moment pe mediul extern (imprimantă sau terminal video) a acestor rezultate, care sînt necesare unor momente de bilanţ al activităţii.

Toate componentele acestui sistem de testare-urmărire sînt stocate pe unul din discurile memoriei externe, de unde pot fi uşor apelate şi minuite sau chiar transferate altui calculator compatibil cu CORAL 4011, prin intermediul înregistrării magnetice pe un floppy-disc.

Detaliind *avantajele oferite* de metoda folosită de noi şi descrisă aici, acestea ar fi:

AVANTAJE PENTRU STUDENT

1 ÎNSUŞIREA UNEI PROBLEME-MODEL
(formulare, mod de lucru, metodă, succesiunea calculelor, logica rezolvării).

2 PRILEJ EFICIENT DE ÎNVĂŢARE SAU REPETARE A TEORIEI
(acces la documentaţie: teoreme, relaţii, procedee).

3 PRILEJ DE PERFECŢIONARE A CALCULULUI
(literal, numeric, ordin de mărime, rotunjiri, aproximări, mînuire calculator).

4 AUTODEPISTAREA LOCURILOR UNDE GREŞEŞTE ÎN VEDEREA ÎNLĂTURĂRII LOR
(prin comparaţie cu cele aflate la expunerea detaliată a rezolvării după reprimirea biletului sau a formularului).

5 OBLIGAŢIA DE A ÎNVĂŢA RITMIC
(numărul şi tematica testelor sînt corelate cu desfăşurarea cursului).

AVANTAJE PENTRU CADRUL DIDACTIC

1 AJUTOR LA SEMINAR ŞI EXAMEN
(problemele din teste constituie un material de referinţă).

2 EVIDENŢA ACTIVITĂŢII STUDENŢILOR DIN TIMPUL SEMESTRULUI
(note pe întreg parcursul contabilizate pe diagrama de învăţare).

3 IMPOSIBIL TRANSFERUL DE REZULTATE
(fiecare student are practic problema lui).

4 CORECTARE UŞOARĂ (MAXIMUM 0.25h PENTRU O GRUPĂ).

5 DEPISTARE OPERATIVĂ A LIPSURILOR
(cele 10 răspunsuri sînt alese în acest sens; programul livrează mai multe; algoritmul şi mai multe).

6 ELASTICITATE ÎN SCHIMBAREA DATELOR
(datele fixe şi variabile sînt uşor modificabile; pe acelaşi program se obţin numeroase alte variante).

Acesta este sistemul propus de colectivul nostru; el a fost „rulat" la studenţii anilor I şi II de la Facultatea T.C.M. a Institutului Politehnic Bucureşti la disciplina „Mecanică" şi într-o proporţie mai redusă la disciplina „Rezistenţa materialelor"; rezultatele obţinute ne-au dat posibilitatea să cunoaştem din timp pe acei studenţi care nu se pregătesc ritmic, să intervenim în pregătirea lor, fapt care a ameliorat procentul de promovaţi la examen.

Considerăm acest ansamblu de măsuri ca un început, deci ca un sistem perfectibil în timp, cu o eficienţă dovedită în lupta dusă împotriva învăţatului „în asalt" în preajma sau în timpul sesiunii de examene, procedeu extenuant şi ineficace de asimilare a cunoştinţelor şi deprinderilor.

O pledoarie pentru educația națională, patriotică: Opera lui Alexandru Odobescu

Dr. VIOREL NICOLESCU

ITINERARUL SPIRITUAL al lui Alexandru Odobescu poartă amprenta cadrului istoric al Revoluției de la 1848, care marchează începutul unor mutații radicale în plan social și cultural. Începe acum o metamorfoză care va schimba fundamental liniile definitorii ale culturii și civilizației din multe state europene, ideea-forță a noii lumi fiind conștiința națională. Schimbări importante se vor produce deopotrivă la nivelul națiunilor și la cel al statutului indivizilor, care se vor resitua într-o ordine socială nouă.

„Revoluțiunea națională de la 1848 — va scrie Odobescu în articolul *Epur si muove!*, prima sa colaborare la revista «Românul» a lui C. A. Rosetti, din 8 iulie 1876, cu un avînt plin de sublimul entuziasm al juneței a aruncat în poporul român sămînța tuturor libertăților" [7, p. 67]. Nu este astfel întîmplătoare autodefinirea polihistorului ajuns la vîrsta maturității, în 1887: „Părtaș, printre cei mai tineri, din acea generație de la 1848, care își hrănea inima cu cele mai vii și mai înalte aspirațiuni..." [7, p. 5]. Mărturisirea relevă adeziunea lui Odobescu la viziunea istorico-culturală a pașoptiștilor, scriitorul nefăcînd propriu-zis parte din rîndul revoluționarilor. Atmosfera revoluționară pe care o cunoaște la Paris, unde fusese trimis pentru studii, începînd cu toamna anului 1850, își pune însă pecetea pe întreaga sa activitate. De altfel, în orașul-lumină se găseau în emigrație înflăcărați purtători ai spiritualității românești: Alecsandri, Bălcescu, Russo, Bolliac.

Într-un articol din 1887, *Junimea română din Paris pe la 1852*, rememorînd începuturile revistei „Junimea română", Odobescu precizează: „A fost acela un timp și este tocmai timpul pe cînd ideile de libertate națională erau mai tare prigonite și mai strașnic pedepsite în sînul țărilor românești, — a fost un timp cînd noi, tinerii studenți din străinătate, ne bucuram de a fi la Paris, mai virtos pentru că acolo găseam mai multă voie deplină de a ne iubi patria fără sfială, de a învăța istoria și limba ei, de a croi și de a potrivi pe seama-i toate cunoștințele ce nepregetatul nostru patriotism românesc ne da prilej și îndemn de a ni le agonisi în acel centru de libere lumini" [5, vol. I, p. 337].

Anii de ucenicie ai lui Odobescu au fost deci puternic marcați de fiorul revoluționar, cu corolarul său — educația națională, patriotică. Cultura românească și educația patriotică devin și rămân laitmotivul explicit sau nu al activității sale. Congruent asamblate acestea constituie sintagma fundamentală a operei lui Odobescu. De fapt în fizionomia culturală specifică epocii, acestea reprezintă liniile de compunere și mișcare a spiritului, marile teme de reflexie și creație, interogațiile aproape obsesive ale personalităților timpului.

În linia unui umanism românesc, opera lui Odobescu vădește strădania de a contribui prin cultură la cristalizarea în conștiință a ideii de apartenență la poporul român și poate fi pusă sub semnul articolului-program al revistei „Junimea română" elaborat de G. Crețeanu (cu presupusa colaborare a lui Odobescu), în care se precizează: „La noi elementele ce constituie o naționalitate (limba, suvenirile, obiceiurile etc.) s-au păstrat neatinse. Însă aceste mine neprețuite trebuie lucrate: avem a forma o literatură națională, o industrie națională, arte naționale. Cînd toate acestea vor exista și cînd suflarea libertății le va da viață, ne vom putea crede un popor nepieritor. Aceasta este gîndirea noastră și scopul nostru este de a interesa pe toți la ideea de o renaștere națională, de o civilizație română" [1, pp. 20—21].

Iată rezumate aici veritabile obiective ale educației naționale!

În ceea ce privește instituția care dispune de mijloacele adecvate ale unei educații patriotice consecvente și sistematice, Odobescu se pronunță fără echivoc — aceasta este școala, căci „nicăieri acest simțămînt (patriotismul, n.n.) nu poate naște mai lesne și a se hrăni cu mai multă tărie" [5, vol. II, p. 319]. Varianta patriotismului difuz „care stă răspîndit peste tot locul și nu se învață nicăieri" este respinsă categoric ca fiind lipsită de orice eficiență și producînd oameni la care spiritul de naționalitate se degradează repede și dispare „cum piere curînd lumina cînd soarele, producătorul ei, apune la orizont" [5, vol. II, p. 321].

Articolul *Patriotismul în școale*, datat 11 august (10/22 august) 1876 și apărut inițial în „Românul", scris cu cîteva săptămîni înaintea deschiderii școlilor secundare, reprezintă chintesența concepției lui Odobescu asupra educației patriotice.

Patriotismul este considerat drept „singura sămînță spornică pentru viitorul țării",

el reprezintă o valoare germinatorie ce generează determinări și năzuințe ce definesc un bun cetățean și de aceea spiritul patriotic trebuie să guverneze întreaga activitate școlară, „să domnească viu și veghead în școale" [5, vol. II, p. 319]. Pentru ca obiectivele educației patriotice să poată fi atinse este necesar un program școlar adecvat, disciplinele trebuind să „graviteze toate în jurul simțămîntului de patrie". Emulația studiului și atmosferea morală a instrucțiunii sînt, de asemenea, condiții ale eficienței educației patriotice.

Subliniind că datoria cea dintîi a școlii este aceea „de a învăța bine limba țării copiilor noștri, de a-i face s-o cunoască, s-o iubească, s-o prețuiască" [5, vol. II, p. 322] și că stăpînirea perfectă a limbii materne este o condiție esențială și o garanție a progresului, Odobescu pledează pentru introducerea studiului limbii române ca obiect de învățămînt în gimnaziu și liceu. „Dacă vrem să mai fim și mîine și poimîine și mai apoi, să nu nesocotim limba noastră; să-i redăm pretutindeni, și mai ales în școală, locul ce i se cuvine, locul de frunte" [5, vol. II, p. 322]. În același spirit, în *Vechii poeți ai românilor. Precuvîntare la colecțiunea de poesii vechi* (București, 1878), Odobescu subliniază: „De la stăruitoarea cultivare a *limbii* noastre trebuie să așteptăm și înaintarea și întărirea naționalității noastre pe viitor" (2, vol. III, p. 260).

Limba română, „paladiul naționalității române" cum o caracterizează Odobescu, utilizată în școală trebuie să fie corectă, limpede, clară și plăcută tuturor. „Trebuie să respectăm limba care e în gura poporului nostru, s-o păstrăm în întregimea sa" scrie Odobescu în articolul *Bazele unei literaturi naționale*, Paris, 5 martie 1855 [6, p. 187]. „Cînd e bizuită pe elemente bune, înalță și lărgește ideile unui popor, curățește morala unei societăți și chiar întărește puterea politică a unui stat" [6, p. 189].

Argumentele lui Odobescu pentru promovarea limbii materne în școală se întîlnesc în plan european cu cele ale unui alt educator patriot, danezul N. F. S. Grundtvig, fondatorul școlilor superioare populare. Pentru Grundtvig școala este o instituție istorico-poetică, termenul poetică avînd accepția derivată din grecescul *poesis*, ce semnifică actul creației. Or, creația este pentru Grundtvig, ca și pentru Odobescu, atributul esențial al bardului popular, care beneficiază de cel mai direct acces la bogăția limbii materne. Adevărata educație în serviciul vieții, educația națională, este deci inseparabilă de întrebuințarea limbii materne. Cultura populară fecundează viața școlii și în consecință nu trebuie neglijată de educatori.

Geografia României și istoria românilor, domenii în care cultura tinerei generații vădea grave lacune, apreciază Odobescu, sînt fundamentale pentru educația patriotică. Ele pot și trebuie „să deștepte în inimile tinerilor acea neprețuită și temeinică iubire pe care adevăratul patriot nu o poate da unei abstracțiuni, unui ideal de patrie universală și de gîntă originară, ci o concentrează numai și numai asupra țării ce l-a născut și asupra poporului din care face parte" [5, vol. II, pp. 322—323]. Comorile de faptă și înțelepciune cuprinse în vechile cronici trebuie bine cunoscute de elevi, acestea putînd să insufle credință și putere pentru viitor. „Incuria și nepăsarea către amintirile strămoșești sînt o rușine și o impietate pentru o națiune ce aspiră la cultură" [2, vol. I, p. 345; 3, p. 8].

Acest program de educație patriotică este susținut de Odobescu prin întreaga sa activitate literară și științifică. *Scenele istorice din cronicele Țării Românești (Mihnea Vodă cel Rău* și *Doamna Chiajna*, publicate în volum în 1860) au înainte de toate un scop instructiv, iar *Ioana D'Arc, fecioara din Orleans*, publicată în „Calendarul literar pe anul 1852", dezvăluie un model de eroină martiră pentru unitate națională ce constituie un minunat exemplu pentru educația patriotică.

Interesul lui Odobescu pentru istoria socială și culturală a românilor înțeleasă ca factor educativ este prezent în toate lucrările sale. Este edificatoare pledoaria ce o dezvoltă în *Viitorul artelor în România* (conferință ținută la „Cercul românilor" din Paris la 17 martie 1851 și publicată postum în 1907 în „Convorbiri literare") pentru o muzică, pictură, arhitectură și sculptură de inspirație românească, pentru un stil național în arte, căci artele trebuie să fie „expresia simțirilor unui popor întreg" și „numai în acest caz ele sînt întemeiate cu putere". De asemenea, îndemnul adresat artiștilor în conferința *Artele în România în periodul preistoric*, ținută la Ateneul Român la 17 decembrie 1872: „Lucrați dar, ca din vechile monumente să iasă, precum fluturul din crisalidă, monumente mai măreție, dar cu același caracter de originalitate locală... Studiați, lucrați, produceți fără a pierde însă un minut din vedere nici simțămîntul *frumosului*, nici conștiința *patriei;* și atunci veți fi avut nemuritoarea glorie de a dezvolta nobilele instincte ce stau latente în poporul român..." [5, vol. II, p. 83]. În aceeași ordine de idei sînt notabile argumentele lui Odobescu pentru o școală dramatică capabilă „să înalțe teatrul național la gradul unei instituțiuni în care *literele* și *artele*, adică dezvoltarea intelectuală a limbii și a gustului estetic al românilor, își vor avea unul din cele mai luminoase și mai călduroase ale lor altare" [5, vol. I, p. 348]. Implicații educative relevă și articolul *Despre odoarele, manuscriptele și cărțile aflate în mînăstirea Bistrița*, publicat în 1861 în „Revista română pentru științe, litere și arte" editată de Odobescu, în care acesta susține ideea înființării unui muzeu de artă națională avînd drept scop a înfățișa o istorie plastică și figurată a artelor, a indus-

triei și a negoțului (în 1862, în urma participării la a doua adunare a Astrei, Odobescu, entuziasmat de expoziția de țesături și costume naționale, cere înființarea unui muzeu etnografic la București); la fel, *Cîntecele poporane în raport cu țara, istoria și datinile românilor* unde cere folosirea cîntecelor populare ca izvoare istorice și ca documente ale psihologiei și limbii naționale.

Exigențe asemănătoare privind educația patriotică formulase cu 40 de ani înainte și Petrache Poenaru.

Educația patriotică, condiție indispensabilă a unui bun cetățean, vizează la Odobescu sedimentarea unui ansamblu de cunoștințe și comportamente care să determine o atitudine activă, un patriotism militant care să mobilizeze întreaga energie românească la realizarea de *valori* menite să contribuie la dezvoltarea socială și culturală a țării. Adevăratul cetățean reprezintă o conștiință inserată în praxisul unui spațiu național. Depărtîndu-se de teza specificului național cu orice preț, susținută de Mihail Kogălniceanu, Odobescu îl precede pe Maiorescu subordonînd specificul național ideii de valoare. Depășind viziunea pașoptistă, Odobescu apare ca un precursor al junimismului.

Promovînd o concepție politică asupra culturii, pe care o vede capabilă de influențe sociale și educative majore, Odobescu se pronunță pentru o renaștere a culturii naționale pe temeiul specificului național. Cultura nu este pentru Odobescu un simplu epifenomen al vieții economice, ci o forță socială cu rol reglator al întregii existențe. Opera sa, care la lectură degajă o puternică emoție fondatoare, este o adevărată ontologie a situării într-o autentică existență românească.

Apelul la opera lui Odobescu dă educatorului — în contextul cerințelor noi de aprofundare a demersului formativ, patriotic al întregului nostru învățămînt — șansa de a pătrunde în ethosul românesc, oferindu-i o suită de valori indispensabile pentru educația patriotică. În acest sens, valorificarea pedagogică a operei lui Odobescu se cere a fi aprofundată, constituind un izvor generos de inspirație.

BIBLIOGRAFIE

1. Struțeanu Scarlat, *Introducere*, în A. I. Odobescu, *Opere literare*, ediție critică, cu introducere, note și variante de Scarlat Struțeanu, București, Fundația pentru literatură și artă, 1938.
2. Odobescu A. I., *Scrieri literare și istorice*, vol. I—III, București, Editura Librăriei Socec și Comp., 1887.
3. Odobescu A. I., *Opere complete* vol. III, București, Minerva, 1908.
4. Odobescu Al. I., *Scrieri alese*, ediție îngrijită de Al. I. Stefănescu, București, Editura pentru Literatură și Artă a Uniunii Scriitorilor din R.P.R., 1949.
5. Odobescu A.I., *Opere*, vol. I—II, ediție îngrijită, cu glosar, biografia scriitorului și studiu introductiv de Tudor Vianu, București, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, 1955.
6. Odobescu Alexandru, *Opere*, vol. I, text critic și variante de G. Pienescu, note de acad. Tudor Vianu și V. Cândea, ediție publicată sub îngrijirea acad. Tudor Vianu, București, Editura Academiei R.S.R., 1965.
7. Vianu Tudor, *Alexandru Odobescu pașoptist și umanist*, studiu introductiv în A. I. Odobescu, *Opere*, ed. cit. vol. I.

Societăți culturale doljene la începutul secolului XX

Prof. ALEXANDRU F. DINU

Directorul Liceului „Frații Buzești" din Craiova

DOCUMENTELE DE ARHIVĂ conțin o serie de mărturii referitoare la pilduitoarea și nobila activitate desfășurată de învățătorii satelor pentru păstrarea și dezvoltarea moștenirii materiale și spirituale a poporului român, pentru progresul economic, social și cultural, pentru propășirea patriei noastre. Pe această linie se înscriu și societățile culturale „George Coșbuc" și „Ion Creangă" înființate la începutul secolului XX în județul Dolj.

Societatea „George Coșbuc" — Zăval

La 30 octombrie 1904, locuitorii comunei Zăval din județul Dolj, sub îndrumarea învățătorilor îndeosebi, „din inițiativă privată", s-au adunat în localul școlii și au hotărît — „avînd în vedere starea înapoiată de cultură intelectuală, morală și materială a poporului local" — înființarea Societății culturale „George Coșbuc".[1]

Din procesul verbal de constituire rezultă că societatea și-a propus drept scop să îmbunătățească „prin conferințe și lecturi de cărți folositoare... situația și moralul poporului", hotărîndu-se a se „alege un consiliu conferențiar și de administrație care să conducă această societate și să procedeze la votarea statutelor societății" (f. 1).

[1] Arhivele Școlii din Zăval, județul Dolj. Dosar 14/1904—1916. Societatea culturală „George Coșbuc", f. 1. În continuare, trimiterile la aceste documente vor fi trecute în text.

înființată în perioada intensificării luptei pentru desăvîrșirea unității naționale, societatea își propunea, de asemenea, „mobilizarea forțelor pentru reîntregirea neamului", semnificativă, din acest punct de vedere, fiind alegerea ca președinte de onoare al societății a marelui poet transilvănean George Coșbuc (f. 2).

În paralel cu lupta pentru propășirea școlii și ridicarea nivelului cultural al țărănimii, societatea a propagat în rîndul sătenilor îndemnul de „a se uni, a se înfrăți în întreprinderi de folos general, căci le este mult mai ușor a săvîrși asemenea lucruri prin asociațiuni decît singuri" (f. 7). În acest scop, în comună s-au pus bazele unei bănci populare și ale unei cooperative (f. 7), încercîndu-se prin mijlocirea acestora îmbunătățirea situației materiale a țărănimii.

O preocupare constantă a avut-o societatea pe linia educării patriotice a cetățenilor, în toate ședințele, la care participau în medie 75 de săteni, fiind tratate probleme ce evocau mari momente din istoria patriei: „Rovine", „Mihai Vodă la Alba Iulia", „Domnul Cuza — unificatorul", „Căderea Plevnei" etc. Aniversarea evenimentelor de la Blaj, din 1848, unde a răsunat răspicat dorința maselor: *„Noi vrem să ne unim cu Țara"* sau a Unirii Principatelor au fost tot atîtea prilejuri de manifestare a *hotărîrii de luptă „pentru triumful romanismului, pentru autonomie și libertatea românilor de dincolo de munți"* (f. 7), *sumele de bani rezultate din serbările date fiind trimise în Transilvania în sprijinul lupte de eliberare națională* (f. 16).

În scopul „dezvoltării gustului de citit" și pentru a întreține continuu vie, pe baza culturii naționale, „conștiința de solidaritate în întreg neamul românesc", Societatea „George Coșbuc" a înființat o bibliotecă publică și o sală de lectură — fondul de carte fiind alcătuit din donațiile membrilor săi, și îmbogățit, apoi, printr-o serie de alte donații primite de la diferite librării din țară, precum „Socec" și „Alcalay" din București, „Șoroga" din Iași și „Samitca" din Craiova. De asemenea, s-a purtat corespondență și au fost primite cărți de la președintele Academiei Române, P. S. Aurelian (f. 19).

În cadrul Societății o activitate neobosită au desfășurat învățătorii Ion Stoenac, Ion O. Vasilescu și Tănase Barbărasă care, la chemarea patriei, s-au jertfit *pentru întregirea neamului* (f. 19).

Societatea „Ion Creangă" — Catane

O activitate fructuoasă a desfășurat și societatea „Ion Creangă" din comuna Catane. În procesul verbal de constituire se menționa: „Astă seară 28 noiembrie, anul 1904, noi, sătenii din comuna Catane-Doljiu ne-am întîlnit în localul școlii din această comună și am înființat Societatea „Ion Creangă" — societate de lectură"[2]. În același document se preciza „că prin citire să petrecem împreună cîteva clipe distractive și instructive... întrebuințînd mai cu folos timpul disponibil și stăruind a se pune preț pe literatura noastră".

Potrivit statutului adoptat, fiecare membru avea obligația „de a aduce noi aderenți și a frecventa ședătorile serale", precum și de a „contribui la bunul mers al societății" (f. 1). Societatea era condusă de *un colectiv de conducere, avînd secretar* și bibliotecar, în funcția de președinte fiind ales învățătorul Ștefan Tuțescu, cunoscut culegător de folclor din această zonă a țării (f. 1).

Prin ședători și serbări se avea în vedere *culturalizarea maselor, urmărindu-se* dezvoltarea interesului pentru lectură, „deoarece prin citit fiecare ar putea afla ceva folositor în viața de toate zilele. Pentru viața practică ar putea căpăta cunoștințe mai ales din cărțile de agricultură" (f. 2). Erau date indicații referitoare la folosirea timpului, căci „dacă știi să poți să chivernisești bine timpul poți avea și momente de citit" (f. 3).

În registrul de împrumut al bibliotecii, numai în perioada ianuarie-martie 1905, figurează numele a 95 de țărani care au împrumutat cărți (f. 16).

În cadrul ședătorilor se punea accent pe „nestematele produceri ale celui mai mare artist — poporul", figura marelui nostru povestitor Ion Creangă dominînd majoritatea ședătorilor. Dragostea ce i-o purtau, farmecul povestirilor lui Creangă, îi determinaseră pe membrii societății să-i atribuie numele (f. 19).

De asemenea, prin serbări, ședători, diferite concursuri au fost strînse fonduri folosite pentru îmbogățirea fondului bibliotecii *cu noi lucrări, în special de literatură* și agricultură (f. 36).

De un deosebit succes s-a bucurat organizarea de către societate, în rîndul elevilor, a concursului „Protecțiunea animalelor", concurs cu faze locală și națională. Comitetul de organizare a concursului pe țară a făcut cunoscut președintelui Societății „Ion Creangă", învățătorul Ștefan Tuțescu, prin adresa nr. 33 din 1906, că „Asociațiunea școlară ce conduceți a obținut la Expoziționea generală română medalia de bronz cu diplomă specială" (f. 71), iar în 1907, elevul Petre Tuțescu (clasa a IV-a) a obținut pre-

[2] Arhivele Școlii din Catane, județul Dolj. Dosar 23/1904—1916 Societatea culturală „Ion Creangă", f. 1. În continuare, trimiterile la aceste documente vor fi trecute în text.

(Continuare în p. 59)

Vocație și dăruire pentru afirmarea gîndirii pedagogice

MEDALION

ESTE PRILEJ DE EMOȚIE ȘI BUCURIE pentru fiecare dintre noi, actuali sau foști studenți, colaboratori sau cititori ai operei sale științifice, izvor de idei și faptă dăruite gîndirii pedagogice și școlii românești, aniversarea a 60 de ani de la nașterea profesorului Ion Gh. Stanciu, personalitate de prim rang a științelor pedagogice românești contemporane.

Născut la 8 august 1925 în satul Urleta din județul Prahova, profesorul Ion Gh. Stanciu face parte din generația de pedagogi care și-au început formația științifică spre sfîrșitul primei jumătăți a acestui secol — ca studenți ai profesorilor G. G. Antonescu, I. C. Petrescu, C. Narly, D. Gusti, M. Ralea — și care s-au afirmat în anii '50.

Dacă în prima parte a activității universitare, ca și în anii din urmă, munca sa cu studenții a fost și este axată pe probleme generale ale pedagogiei, în mod deosebit apoi, profesorul I. G. Stanciu s-a simțit atras de istoria școlii și teoriei educației, „învățînd" istoria pedagogiei aproximativ douăzeci de promoții ale secției de specialitate de la Universitatea din București.

Înțelegînd foarte de timpuriu că „învățarea", fie ea și istorică, nesprijinită de cercetare, poate să ducă la rutină și stingere sufletească, profesorul Ion Gh. Stanciu a întreprins o serie de cercetări care s-au materializat în mai multe lucrări de prestigiu. Dintre cele mai importante amintim: „Cursul de istoria pedagogiei universale", Universitatea București, 1975; „O istorie a pedagogiei universale și românești pînă la 1900", E.D.P., 1977; „Școala și pedagogia în secolul 20", E.D.P., 1983; „Scurtă istorie a pedagogiei românești" (în limba engleză), Editura Științifică și Enciclopedică, 1982; studii introductive la lucrări cuprinzînd opera unor mari pedagogi: G. G. Antonescu, Onisifor Ghibu, Iosif Gabrea, I. Fr. Herbart, Gaston Berger; mai multe volume în colaborare: „Valori formative ale instruirii", E.D.P. 1971 (coordonator), „Antologia pedagogiei americane contemporane", E.D.P., 1972, ș.a.; coautor al unor lucrări coordonate de St. Bârsănescu, Stanciu Stoian și C. C. Giurescu; precum și autor a peste 50 de studii și articole în „Revista de pedagogie" și alte publicații.

Ca fiu al cetății, profesorul Ion Stanciu s-a aflat ani de-a rîndul în fruntea unor instituții pedagogice, de cercetare, din domeniul presei (redactor șef al „Revistei de pedagogie" în 1972) și director al Editurii Didactice și Pedagogice (1973—1981). Sub conducerea sa, aceasta din urmă a publicat nu numai un număr de valoroase lucrări pedagogice, mult așteptate de școala românească, dar a cunoscut, în general, o ridicare a calității didactice a manualelor și lucrărilor publicate. Cine l-a cunoscut în acei ani își amintește de el ca de un om conștient de misiunea importantă care îi revenea, de faptul că școala românească, dascălii ei aveau nevoie de carte pedagogică variată și de autentică valoare științifică.

Dar profesorul Ion Gh. Stanciu și-a început activitatea ca dascăl și a rămas, în toți acești ani, dascăl, iar pentru mine profesor de istoria pedagogiei și învățămîntului. Poate pentru că învățămîntul este profesiunea lui de credință, și poate pentru că istoria rămîne pentru el, așa cum spunea un ilustru cărturar român, prima carte de căpătîi a unei națiuni.

Prin urmare, a învăța istoria pedagogiei și învățămîntului înseamnă, pentru profesorul Ion Gh. Stanciu, nu numai păstrarea unei legături cu trecutul, cu o parte din memoria umanității, dar, mult mai important, istoria și, istoria pedagogiei în particular, înseamnă identificarea generațiilor tinere cu o serie întreagă de valori ale neamului și omeni-

rii, cu oameni și fapte de excepție, cu însuși procesul prin care omul s-a ridicat pe sine spre rațional și „mai bine".

Învățată în felul acesta, istoria, și mai ales istoria pedagogiei, încetează să mai fie o disciplină aridă a datelor impersonale și vetuste, devenind ea însăși procesul fericit al regăsirii noastre în lume. Și acesta este, îmi permit să afirm, unul din marile merite ale profesorului nostru, pe care mi-l voi aminti poate toată viața vorbind, inspirat și patetic, ca în preajma unor „mari întîlniri", despre G h. L a z ă r, P e t r a c h e P o e n a r u sau O. G h i b u S p i r u H a r e t. Ce înălțătoare lecții de patriotism și umanism în aceste destine umane, repovestite cu simțire, dar mai ales cu acea strălucire a conștiinței care stabilește punți între trecut, prezent și viitor, între profesor și elevii săi!

S-a spus de atîtea ori că trecutul, prezentul și viitorul sînt logodite într-un mod subtil, că istoria are o logică a ei maiestuoasă și uneori implacabilă; spre descifrarea acestor dimensiuni profesorul S t a n c i u a însoțit multe promoții de studenți.

Cu distincție academică și probitate civică, profesorul Ion Stanciu a contribuit la cunoașterea, valorificarea și îmbogățirea gîndirii pedagogice.

Și dacă ar fi să adunăm în cîteva cuvinte munca de o viață a prof. I o n Gh. S t a n c i u, atunci am putea spune, parafrazînd un filosof, că cine învață istorie, nu mai este condamnat s-o repete.

Pentru cunoașterea, valorificarea și îmbogățirea gîndirii pedagogice a contribuit profesorul I o n G h. S t a n c i u, cu distincție academică și probitate civică. Și dacă anul acesta împlinește 60 de ani de viețuire, ca fost ucenic îmi permit să-i urez sănătate și ani mulți, de aici înainte, de împliniri și de istorisiri viitoare.

Vivat profesores!

NICOLAE SACALIȘ

O exemplară operă didactică și științifică

P R O F E S O R U L I o a n R a d u de la Catedra de pedagogie-psihologie și metodică a Universității din Cluj-Napoca împlinește vîrsta de 60 de ani, înscriind la activul său peste 35 de ani de muncă în slujba învățămîntului, a psihologiei și pedagogiei românești.

Născut la 15 august 1925, în satul Petea de Cîmpie, județul Mureș — dintr-o familie de țărani — a urmat clasele primare în comuna natală, apoi liceul la Tîrgu Mureș și Orăștie, după care urmează studiile superioare, între 1944 și 1948, la Facultatea de Litere și Filosofie a Universității din Cluj, avînd ca specialitate principală psihologia. După absolvirea facultății este numit asistent la Catedra de psihologie a Universității clujene, unde parcurge de-a lungul anilor treptele ierarhiei universitare: în 1957 este avansat lector, în 1968 devine conferențiar, iar în 1977 este numit profesor, funcție pe care o deține și în prezent. Consemnăm din aceeași perioadă și obținerea titlului de doctor în psihologie cu o lucrare despre formarea noțiunilor științifice la elevi, care prefigurează un domeniu de predilecție și de contribuții personale ale autorului.

În cei peste 35 de ani de activitate, desfășurată în același colectiv de muncă — de psihologie — de la Universitatea din Cluj-Napoca, prof. univ.dr. I. Radu a ținut cursuri de psihologie generală și socială, de psihologie școlară și pedagogie, de psihologie experimentală, la care s-a adăugat munca de îndrumare a practicii pedagogice a studenților, a lucrărilor de diplomă și de cerc științific de profil.

Pentru a asigura suportul necesar în pregătirea studenților, profesorul I. Radu și-a elaborat cursuri proprii (litografiate): Introducere în psihologia-experimentală (1967), Psihologie socială (1977), Psihologie școlară (1980), ultimul scris în colaborare. Pe aceeași linie se înscriu colaborările la Îndrumător de psihodiagnostic, vol. II (1967) și vol. IV (1978), în sprijinul psihologilor practicieni și al studenților. De asemenea, a participat cu capitole consistente la manualele de psihologie și de pedagogie pentru învățămîntul superior, apărute în mai multe ediții — Psihologie generală (1960, 1976), Peda-

gogia (1960, 1962, 1964), Psihologia pedagogică (1962, 1967), Pedagogie (1979) — lucrări destinate în același timp studenților și cadrelor didactice din învățămîntul preuniversitar.

Activitatea de cercetare științifică desfășurată de profesorul I. Radu s-a finalizat de-a lungul anilor în lucrări monografice și de sinteză (5 volume), în studii publicate în reviste de specialitate (circa 56), în cercetări pe bază de contracte cu întreprinderi (16). Domeniile sale de predilecție au fost psihologia școlară, învățămîntul programat și metodologia psihologică. În centrul preocupărilor sale de psihologie școlară s-a aflat studierea procesului de însușire a cunoștințelor, de formare a noțiunilor științifice la elevi, sintetizînd datele și concluziile obținute atît în lucrări proprii — Probleme psihologice ale predării matematicii și fizicii (1958), Psihologia învățării (1969), Psihologie școlară (1974), Dinamica relațiilor dintre concepte și operații intelectuale la școlari (1970) — cît și în colaborare: Creativitate, modele, programare (1967).

În lucrările proprii, ca și în capitolele din manualele amintite mai sus, se propun instrumente de lucru operative: îndrumător pentru studierea elevilor, o fișă psihopedagogică ce s-a bucurat de o largă difuziune, tabele de analiză a datelor etc. În sfîrșit, sub coordonarea sa, au apărut volumele: Studii de psihologie școlară (1979) și Psihologia educației și dezvoltării (1983) din „Sinteze de psihologie contemporană" — lucrări în care semnează și capitole de bază.

Un domeniu de prețioase contribuții ale profesorului I. Radu este acela al metodologiei cercetării psihologice și pedagogice. În această privință, cursurile și publicațiile sale — Introducere în psihologia experimentală (1967), Problema măsurării în cercetarea psihopedagogică (1969), Principii metodologice în elaborarea și utilizarea probelor psihologice (1976), Formarea opiniilor și atitudinilor la școlari; metode psihologice de investigație (1979) ș.a. — au favorizat difuziunea și înrădăcinarea paradigmelor cercetării actuale, inclusiv a aparatului statistico-matematic în studiile de profil din țara noastră, reușind să expună clar și accesibil probleme dificile. De altfel, precizia, expresia condensată, claritatea și documentarea temeinică reprezintă calități constante ale lucrărilor sale.

Profesorul I. Radu este lesne abordabil în oricare domeniu al cunoașterii. Deschis colaborării, întinde imediat o punte de întrajutorare, este gata să dea un sfat prietenesc sau o sugestie care să pună interlocutorul pe drumul cel mai fertil. Oferta sa generoasă — în numele omeniei și colegialității — este lipsită de ostentație; comportarea îmbracă haina modestiei cu o firească și naturală înțelepciune. Dacă profesorul se distinge prin tonul sigur și liniștit, dacă omul de știință impresionează prin adîncimea cugetării și limpezimea exprimării, parcă tăiată în granit, colegul și prietenul este o prezență pe cît de plăcută, pe atît de stimulatoare pentru toți colaboratorii săi.

De-a lungul celor 35 de ani de muncă în învățămîntul superior, profesorul I. Radu a desfășurat o susținută activitate social-politică, a îndeplinit sarcini de răspundere pe plan profesional (șef de catedră, secretar științific al consiliului pe facultate ș.a.). De asemenea, a fost prezent cu expuneri și comunicări la numeroase sesiuni științifice, cît și la dezbateri ale cadrelor didactice din școli. Datorită formației sale complexe — de psihologie, pedagogie, filosofie, statistică matematică — abordarea faptelor și ideilor a beneficiat de o cuprinzătoare grilă de analiză și interpretare. Pentru lucrarea „Psihologie școlară" a primit în 1975 premiul „V. Conta" al Academiei R.S.R.

La împlinirea vîrstei de 60 de ani, colectivul de muncă urează prof. univ. dr. I. Radu multă sănătate, putere de muncă și succes în activitatea de viitor.

Conf. univ. dr. MIRON IONESCU

(Urmare din p. 56)

Societăți culturale doljene

miul al II-lea în valoare de 15 lei, fiind rugată conducerea societății „să se înștiințeze sus-numitul elev spre a se prezenta duminică 19 aprilie a.c. — orele 11 în sala cea mare a Ateneului cînd va avea loc adunarea generală a Societății spre a fi față la distribuirea recompenselor și spre a-și primi suma ordonată mai sus" (f. 82).

Asemenea activități au fost numeroase, ele au putut fi urmărite pe baza documentelor existente pînă în anul 1916, cînd învățătorii menționați, fondatori ai celor două societăți, au fost mobilizați, aducîndu-și cu prețul vieții contribuția la înfrîngerea dușmanului cotropitor. Asemenea marii majorități a învățătorilor din țara noastră, inițiatorii acestor societăți culturale s-au angajat cu toată ființa lor în opera entuziastă de ridicare culturală și economică a satelor.

O nouă reuniune CODIESEE

ÎN ZILELE de 18—20 iunie a.c. a avut loc la Budapesta o reuniune în cadrul uneia din rețelele de cooperare în domeniul dezvoltării inovației educative inițiate de UNESCO și anume, a aceleia în care sînt grupate țările din sud-estul Europei (CODIESEE).

Reuniunea — organizată de Institutul Național de Pedagogie al Ungariei și de Comisia Națională Ungară pentru UNESCO — a fost consacrată unei teme de mare actualitate: **interacțiunea între educație și muncă.** La reuniune au participat reprezentanți aparținînd instituțiilor de învățămînt superior sau de cercetare din țările membre ale CODIESEE: Bulgaria, Grecia, Iugoslavia, România, Turcia, Ungaria.

Lucrările reuniunii au fost deschise de academicianul Miklos Szabocsi, directorul general al Institutului Național de Pedagogie, care a menționat importanța temei cercetate pentru țările noastre, a relevat unele aspecte ale interacțiunii dintre educație și muncă în învățămîntul maghiar.

Reprezentantul directorului general al UNESCO, Hans-Wolf Rissem — coordonator al CODIESEE — a scos în evidență semnificația cooperării asupra relației dintre muncă și educație, reamintind recomandările UNESCO în acest domeniu.

András Timár, coordonator al grupului maghiar pentru CODIESEE, fiind ales președinte al reuniunii, a făcut un raport asupra stadiului cercetărilor efectuate din 1978 pînă în prezent, propunînd ca, în continuare, cercetarea să conducă la realizarea unui studiu comparativ asupra interacțiunii dintre muncă și educație în țările participante. În acest sens au fost propuse trei teme:

— interacțiunea dintre educație și muncă în procesul formării personalității;

— rolul și formarea profesorilor în perspectiva educației prin muncă și pentru muncă;

— rolul întreprinderilor și instituțiilor sociale în educația pentru muncă și prin muncă.

În intervențiile lor, reprezentanții țărilor membre ale CODIESEE au făcut referiri la modalitățile specifice sistemului lor de învățămînt pentru realizarea interacțiunii între educație și muncă.

Astfel, cercetătorii bulgari au relevat experiența școlii politehnice unice în acest domeniu, atenția acordată procesului de dezvoltare multilaterală a personalității elevilor prin interacțiunea dintre educație și muncă.

Reprezentantul Greciei s-a referit, mai ales, la măsurile adoptate în ultimul timp — în legătură cu conținutul învățămîntului, cooperarea între școli și întreprinderi etc. — pentru pregătirea profesională a tinerilor.

În Iugoslavia se utilizează o mare diversitate de forme prin care se realizează legătura dintre teorie și practică, introducerea în învățămînt a cuceririlor științifice și tehnice în scopul pregătirii tineretului pentru muncă, prin muncă.

Experții turci au relevat că, în țara lor, educația tehnologică a devenit una dintre dimensiunile educației generale. Încă din 1980, într-un număr de școli, s-a inițiat experimentarea unui interesant sistem de educație profesională a tineretului.

Noua lege a educației — adoptată în acest an în Ungaria—acordă o atenție deosebită unității dintre educație și muncă, atît ca modalitate fundamentală de dezvoltare a personalității umane, cît și pentru pregătirea profesională a tinerilor.

Reprezentanții țărilor noastre — dr. Emil Păun și semnatarul acestor rînduri — au prezentat realizările școlii românești în domeniul integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, consecințele aplicării consecvente a acestui principiu asupra dezvoltării tinerei generații, modalitățile specifice de pregătire și perfecționare a personalului didactic chemat să dea viață principiului fundamental al învățămîntului nostru, precum și perspectivele deschise de acest principiu relațiilor dintre școli și întreprinderile economice.

Cercetarea se anunță a fi deosebit de interesantă și utilă în același timp, întrucît va pune în evidență o mare diversitate de obiective educaționale, modalități diferite de organizare a sistemelor educaționale și de realizare a interacțiunii dintre educație și muncă.

De comun acord a fost adoptat un plan de lucru asupra celor trei teme — pentru perioada 1985—1987 — care se va încheia cu un studiu amplu asupra interacțiunii dintre educație și muncă, studiu de care vor putea beneficia, în primul rînd, țările membre ale CODIESEE și care va fi pus la dispoziția UNESCO.

Conf. univ. dr. ION GH. STANCIU

Semnificația pedagogică a unei valoroase acțiuni

Acțiuni și fapte, în aparență mărunte, conțin în ele idei și mesaje care stăruie și se impun în activitatea unităților școlare. E nevoie de cutezanță, pricepere și pasiune pentru ca scurgerea anilor să transforme inițiative, poate mai puțin obișnuite la demararea lor, în practici educative care se înscriu în experiența valoroasă și se statornicesc cu timpul în tradiții ce se impun în cartea de aur a unităților de învățămînt.

Așa s-au petrecut lucrurile și cu inițiativa profesoarei de limba și literatura română Jana Popa de a înființa, cu zece ani în urmă, în Liceul Industrial Nr. 2 „Al. Vlahuță" din Bîrlad, Cercul de tehnica muncii intelectuale. Pînă și cei mai puțin încrezători la începuturile acestei timide acțiuni nu pot să nu recunoască sensurile ei novatoare, care au impulsionat permanent dragostea și interesul elevilor pentru carte, au format gustul și aprecierea față de literatură în genere, față de cea beletristică mai ales. Membrii și numeroșii prieteni ai cercului știu **ce** și **cum** să citească, și-au făcut din lectura cărții de toate genurile un obicei pe care nu-l pot părăsi.

La școală s-a amenajat o sală specială de studiu a cercului cu lucrări și instrumentar tehnic de lucru pentru depistarea, studierea și valorificarea unei cărți.

Biblioteca cercului de tehnica muncii intelectuale este o adevărată sală de laborator unde an de an s-au adăugat alte noutăți sporite de mintea cutezătoare a profesoarei, relevate de practica mereu înnoită cu sprijinul colegilor, invitaților, dar mai ales al elevilor. Ultima noutate o reprezintă gruparea cărților pe criteriul motivației: **a)** lectura de studiu; **b)** lectura complementară sau de informare; **c)** lectura de consultare. În această sală de studiu pentru arta și tehnica cititului au avut loc numeroase schimburi de experiență, simpozioane și întîlniri științifice.

Elevii, invitații și vizitatorii și-au mai făcut un alt bun obicei: dăruiesc cărți care îngroașă numărul lucrărilor de specialitate, întreține un viu schimb de idei care îmbogățește practica didactică a cercului.

Dar ceea ce se cuvine a fi subliniat în mod aparte este dragostea, atașamentul și prețuirea pe care elevii știu s-o dea cărții în toate împrejurările și mai ales la ei acasă. Fiecare din membrii și prietenii cercului — și de acum ei se numără cu sutele — și-a amenajat la el acasă o bibliotecă personală pe care o îmbogățește și diversifică continuu din banii lui și cu sprijinul părinților. Cartea a devenit prietenul cel mai bun și adevărat al tuturor celor ce s-au numărat printre membrii și prietenii cercului.

În această perioadă de neobișnuita avalanșă a informațiilor ce ne asaltează pe numeroasele canale ale mijloacelor mass-media — cartea continuă să dețină întîietate prin valoarea faptelor, datelor ce ni le furnizează, prin simțămintele, gîndurile și idealurile care ne animă, ne scormonesc și întrețin tonusul de viață, de plăcere, de reverie, de înnobilare sufletească.

Dar oricît am dori să fim în posesia fiecărei cărți, ce a văzut lumina tiparului, n-o putem face. Sîntem îndemnați de nevoi personale, de interese profesionale și obștești să poposim cît mai mult în timpul nostru liber în sălile bibliotecilor, acest tezaur al informației prin carte. Căutarea și cercetarea informației prin carte presupune o tehnică specială ce se cere stăpînită și mînuită nu numai de oameni cu preocupări strict științifice, ci de mulți, de foarte mulți oameni.

Orice muncă pretinde tehnici de lucru cu cartea, tehnici ale muncii intelectuale. Fișiere generale, fișiere tematice, cartoteci, fișe de lucru, fișe de solicitarea unei cărți, priceperea de a desprinde idei, de a întocmi scheme, de a te folosi de dicționare etc. sînt tot atîtea elemente întîlnite în biblioteci pe care dacă nu știi să le utilizezi ești obligat să pierzi prea mult timp pentru a ajunge la cartea necesară și să reții informația absolut trebuincioasă. Membrii cercului de tehnica muncii intelectuale, prietenii lui, și nu numai ei, au beneficiat cu prisosință de utilizarea acestor instrumente de lucru, în căutarea informației. Mărturia cea mai elocventă o afli chiar la biblioteca liceului, una dintre cele mai mari din țară de acest fel și mîndria școlii. Tot ceea ce s-a învățat și s-a desprins în activitatea cercului și în biblioteca lui se aplică pe larg în miile de volume de care dispune biblioteca școlii. De altfel, cum era și firesc, între profesoara Jana Popa, cercul pe care îl conduce și specialiștii bibliotecii mari există o strînsă conlucrare.

Activitatea de inițiere, desfășurată de cerc în deprinderea tehnicilor muncii cu cartea, a sporit mult numărul cititorilor și a grijii pentru păstrarea cărții. Cultul cărții și prin buna ei păstrare, pentru aspectul ei exterior — acesta este cuvîntul de ordine al celor mai mulți dintre cititori. În rafturile bibliotecii școlii nu se întîlnesc cărți neaspectoase și neîntreținute în condiții estetice. Membrii și prietenii cercului au creat o opinie de masă în favoarea cărții bine întreținute, au lucrat la repararea și copertarea celor deteriorate la un moment dat.

Păstrez ca pe un dar de mare preț o carte cu coperta legată în pînză pe care sînt țesute

cu acul fiori și figuri ce atestă respectul pentru carte. Dedicația de pe prima filă spune și ea mult în acest sens: „Simbolul respectului pentru carte, oferit de membrii Cercului de tehnica muncii intelectuale, cu prilejul simpozionului «Elevi, foști elevi, educatori, despre arta învățării»".

La simpozionul dedicat acestei aniversări au avut loc demonstrații practice desfășurate de prof. Jana Popa cu una din clasele a X-a privind modalitățile eficiente de utilizare a tehnicilor de muncă intelectuală, un proces literar interpretat de o echipă alcătuită de membri ai cercului, întîlniri între absolvenți ai liceului, întemeietori ai Cercului de tehnica muncii intelectuale și actualii elevi, comunicări ale unor invitați, specialiști din București și Iași.

La Liceul Industrial Nr. 2 „Al. Vlahuță" din Bîrlad s-a încetățenit încă o practică pedagogică valoroasă care lasă o amprentă puternică pe tradiția mai veche și nouă a școlii bîrlădene.

ANTON VASILESCU

Orientarea profesională și integrarea eficientă socio-profesională

ACTIVITATEA TEHNICO—PRODUCTIVĂ, orientarea profesională și integrarea socio-profesională a absolvenților — preocupare a grupei sindicale — a fost tema schimbului de experiență organizat de Comisia Municipală a Sindicatelor din Învățămînt, Casa Personalului Didactic a Municipiului București și Liceul Industrial „Dîmbovița", care a fost și gazdă a acestei întîlniri în ziua de 22 mai 1985.

La desfășurarea lucrărilor, precum și la vizita în atelierele școlii și a expoziției cu produse realizate în instruirea practică a elevilor — au luat parte reprezentanți din Ministerul Industriei Ușoare, Ministerul Educației și Învățămîntului, activiști ai Comitetului P.C.R. al sectorului III, inspectori de la Inspectoratul Școlar al Municipiului București, precum și directori de școli și responsabili de grupe sindicale din unitățile de învățămînt. Lucrările prezentate în plen de prof. Anica Vlăduț, Liceul Pedagogic — București, ing. dr. Eugenia Bălașa, inspector școlar de specialitate, prof. Diana Gheorghe, director adj., Liceul Industrial „Dîmbovița", prof. dr. Viorica Rusu, organizator grupa sindicală, ing. Mioara Nechita și Darie Ecaterina, maistru în întreprinderea patronatoare a liceului — s-au referit la instruirea practică a elevilor — cadru de formare și integrare socio-profesională a absolvenților, la aspectele privind organizarea activităților tehnico-productive, la preocupările organizației sindicale din Liceul Industrial „Dîmbovița" pentru pregătirea forței de muncă și integrarea socio-profesională a absolvenților, la colaborarea dintre întreprindere și școală pentru asigurarea încadrării rapide și stabilizării forței de muncă.

În cuvîntul său, precum și în concluziile trase prof. Anica Vlăduț, președinta Comisiei Municipale a Sindicatelor din Învățămînt, s-a referit la implicarea organizației sindicale, alături de Inspectoratul Școlar al Municipiului București, pentru organizarea științifică a integrării activității de orientare școlară și profesională și pregătirea tehnico-productivă a elevilor. Această colaborare duce la o mai judicioasă integrare socio-profesională a absolvenților treptelor I și a II-a liceală.

Generalizarea experienței pozitive și întărirea formelor de colaborare a grupelor sindicale, a comitetelor sindicale din învățămînt cu comitetele sindicale din întreprindere conferă activității de instruire tehnico-productivă și integrării socio-profesională un caracter unitar științific și politic.

De altfel, de rezultatele unei bune colaborări între toți factorii care contribuie la pregătirea *viitoarei forțe de muncă, ne-am convins vizitînd* și cele cinci ateliere-școală, unde elevii desfășoară instruirea practică sub competenta îndrumare a maiștrilor-instructori (Ștefan Croitoru, Lungu Ilie, Silvia Baziachin, Ilie Pițigoi, Alexandrina Bușe, Ioana Gheorghe, Cornel Corbu, Violeta Corbu), care, prin pregătirea lor, contribuie la pregătirea în meserie a elevilor, viitori muncitori la întreprinderile din industria ușoară.

Munca în atelier se desfășoară fără întrerupere, într-o atmosferă de disciplină, seriozitate, răbdare și grijă față de om, trăsături necesare, de altfel, viitorului muncitor. Aici învață elevii și se familiarizează cu munca productivă și cerințele ei. Tot aici înțeleg de ce este necesar să fie prețuită fiecare bucățică de material, pe care o folosesc cu mare pricepere. Astfel a luat ființă un important *cerc de valorificare a materialelor recuperabile* și *refolosibile*. Din bucățile de piele, uneori neînsemnate, cuțitul melc scoate șuvițe de piele multicolore, care, împletite de un gherghef special, le transformă într-o veritabilă căpută de sanda de damă, de pantof bărbătesc etc.

Meseria se învață dacă investești în fiecare obiect multă pasiune și dragoste pentru ceea ce realizezi. Colectivul didactic de la Liceul Industrial „Dîmbovița" o dovedește din plin, prin rezultatele obținute cu elevii la învățătură și muncă — contracte cu diferite unități industriale ale Ministerului Industriei Ușoare, magazine din București și din țară.

Activitatea metodică și de cercetare — preocupare permanentă

ÎMBINAREA MUNCII metodice cu activitatea de cercetare este pentru colectivul didactic de la Școala nr. 2 pentru surzi din București o preocupare permanentă. Stimularea inovației didactice duce la organizarea și perfecționarea conținutului procesului instructiv-educativ din școală. Colectivul didactic are în vedere și aspectul creativ — în sensul dezvoltării unor soluții, forme și metode noi de abordare și soluționare a unor probleme specifice deficientului de auz și aplicarea acestor procedee noi în activitatea concretă, la clasă. Întreaga activitate din școală are ca scop final integrarea copilului deficient în societate și pregătirea lui pentru muncă.

Aceste aspecte, ca de altfel, și altele, le-am desprins cu prilejul schimbului de experiență pe tema „Tradițional și modern în procesul demutizării", ce a avut loc la această școală.

La întîlnire au participat reprezentanți de la Inspectoratul Școlar al municipiului București, de la Inspectoratul școlar al sectorului 6, reprezentanți ai Comitetului de partid al sectorului 6, de la Oficiul Central pentru Material Didactic, de la Asociația de Surzi și întreprinderile patronatoare, precum și directorii de școli cu clasele I—X din sector și alți specialiști.

Cu acest prilej profesoarele Magdalena Dumitrana, Liliana Nedeianu, Mariana Spornic au făcut demonstrații pe aparate pentru stimularea auzului, dezvoltarea intensității vocii în vederea însușirii comunicării verbale, atenție deosebită acordîndu-se activității metodice organizate pe catedre de diferite specialități. Aci se urmărește soluționarea a cît mai multe din problemele pe care le ridică integrarea deficientului de auz în mediul social și pregătirea lui pentru muncă și viață. În acest scop, în școală există o permanentă preocupare pentru optimizarea mijloacelor și procedeelor pentru însușirea de către elevele surde a limbajului oral.

În această idee colectivul de profesori-cercetători, cu o valoroasă experiență în munca de cercetare (Mihaela Muster, Mihaela Roco, Eliza Tunșanu, Filimon Turcu), alături de colegii lor mai vechi în școală, acordă activității metodice, cercetării și mijloacelor de învățămînt o grijă deosebită. Optimizarea mijloacelor de învățămînt, precum și specificul procesului instructiv, determinat de particularitățile pe care surditatea le imprimă dezvoltării intelectuale a handicapatului de auz, necesită îmbunătățirea mijloacelor folosite și inovarea altora. În această idee colectivul didactic se preocupă de optimizarea programelor școlare, de abordarea interdisciplinară a procesului de predare-învățare. Astfel, în cadrul catedrei de matematică, pe baza unei analize a programelor în vigoare, precum și a dificultăților pe care le întîmpină elevele în parcurgerea lor, s-au depistat neconcordanțe între programele celor două cicluri, discontinuități, lipsa corelării cunoștințelor de matematică cu cele de fizică și caracterul destul de abstract al unor cunoștințe.

Existența în școală a claselor speciale — formate din eleve cu dublă sau triplă deficiență, pentru care nu sînt programe speciale — a dus la preocuparea colectivului de profesori pentru elaborarea de propuneri de programe sau variante de programă necesare acestei categorii de elevi.

Întrucît activitatea de cunoaștere a copilului handicapat este destul de dificilă, ea necesită din partea cadrelor didactice din această școală, ca de altfel și altele cu acest specific, un efort susținut. Psihologul Mihaela Roco, dir. adj. al școlii, ne-a vorbit despre importanța desfășurării unor cercetări în școală, a necesității observațiilor asupra copilului și a studiului audiogramelor și a examenului neuropsihiatric, despre testarea dezvoltării intelectuale și a particularităților diferitelor procese psihice, studii asupra progresului școlar prin probe de cunoștințe aplicate periodic. Pe baza datelor obținute, profesorii defectologi și diriginții întocmesc caracterizări psihopedagogice detaliate pentru fiecare elevă, pentru tratarea diferențiată, individualizată a elevelor în procesul instructiv-educativ.

Colectivele de catedră sînt constituite în nuclee de cercetare și desfășoară cercetări sub forma experimentului psihopedagogic de tip formativ — experiment ce permite, prin însăși desfășurarea lui — ameliorarea situației de la care se pornește prin metode și tehnici experimentale specifice problemei ce urmează să se rezolve. Rezultatele obținute prin cercetare, metodele și procedeele de lucru validate devin modalități de lucru cu clasa. Profesorii defectologi de la clasele I—IV, confruntați cu numeroase și dificile probleme privind însușirea limbajului, și-au propus ca temă de cercetare raportul dintre recunoaștere și reproducere în însușirea limbajului de către elevele surde.

Cercetarea se finalizează cu strategii didactice în însușirea mai eficientă a limbajului, stimulîndu-se atitudinea conștientă în folosirea lui. În același context se situează și cercetarea efectuată în anul școlar trecut, privind activitatea de rezolvare a problemelor de aritmetică în clasele mici. Cercetarea, a spus prof. Eliza Tunșanu a permis validarea unui demers pedagogic privind decodificarea conținutului problemei în vederea sesizării soluției de rezolvare.

Existența unor clase de hipoacuzici în școală a impus desfășurarea unei cercetări comparative, care vizează particularitățile în dezvoltarea intelectuală și a limbajului la clasele surde și hipoacuzice de la clasele paralele și implicațiile lor pentru procesul de predare-învățare. Colectivul de profesori defectologi de la catedra de activități individuale urmărește însușirea conștientă a limbajului. În acest scop s-a întreprins un studiu longitudinal care marchează momentele în care trebuie să se intervină pentru optimizarea acestui proces.

Problema creativității la handicapatul de auz nu a fost abordată în literatura de specialitate decît sporadic și descriptiv, relevînd în mod special handicapul (diferența față de normal). Continuînd preocupări mai vechi asupra creativității, un colectiv didactic — format din Magdalena Dumitrana, Mihaela Roco, Eliza Tunșanu, Mihaela Muster, Andreea Iosif — a făcut investigații asupra unor aspecte ale potențialului creativ, în vederea găsirii unor metode de antrenament psihopedagogic pentru creșterea eficienței procesului instructiv-educativ. Experimentul a demonstrat existența unui potențial creativ la această categorie de copii și pe această bază s-au elaborat o serie de metode de investigare și de activitare a creativității figurale și verbale.

Activitatea de cercetare desfășurată în această școală s-a concretizat și în realizarea unor mijloace de învățămînt. Așa este bunăoară jocul didactic care are ca obiectiv însușirea unor noțiuni fundamentale de către deficientul de auz, mapa cu imagini pentru învățarea propoziției. Aceste mijloace de învățămînt pot fi folosite și în învățămîntul de masă, în grădinițele de copii, precum și în primele clase ale învățămîntului primar.

Munca metodică și de cercetare din școală continuă și cu alte cercetări, despre care tovarășa Ludovica Tănăsescu — directoarea școlii — ne-a spus că se finalizează în lucrări de grade axate pe rezolvarea unor probleme pe care le implică însușirea disciplinelor școlare de către elevele surde. Conducerea școlii a studiat și procurat Policompensatorul — aparat deosebit de important în munca metodică și de cercetare — care, așa cum se desfășoară acum în școală, se va impune, prin experimentele întreprinse, întrucît conduce la noi direcții de orientare a cercetării științifice.

SILVIA DIMA

Valențele educative ale muncii patriotice

(Urmare din p. 50)

acestei acțiuni. Unitatea de pionieri de la Școala Nr. 2 din Reghin organiza în fiecare an în prima săptămînă după încheierea cursurilor „Săptămîna colectării plantelor medicinale", săptămînă în care unitatea întreagă însoțită de cadre didactice colecta și preda punctelor de colecatare ale Plafarului cantități importante de plante medicinale.

Comandanții-instructori de pionieri au îndatorirea să aibă o preocupare permanentă pentru găsirea unor modalități diverse de evaluare a muncii copiilor, de stimulare a celor ce obțin rezultate deosebite. În acest sens, se recomandă folosirea propagandei vizuale din școli, analiza îndeplinirii sarcinilor obștești în detașamente și unități, acordarea insignei „Frauntaș în munca patriotică", acordarea distincțiilor pionierești.

Pionierilor fruntași în munca patriotică le-am acordat dreptul de a sta în banca de onoare, de a purta drapelul detașamentului, de a fi fotografiați în dreptul steagului detașamentului sau al drapelului unității, de a li se expune fotografiile la panoul de onoare, de a le fi înscrise numele și faptele de muncă în cartea de onoare a unității.

N-am ignorat nici importanța cointeresării materiale a pionierilor participanți la acțiunile de muncă patriotică. Din sumele pentru dotări și activități organizate la nivelul detașamentului și unității, am organizat excursii, premierea celor fruntași în muncă.

Referitor la programarea acțiunilor de muncă patriotică în școala noastră, acestea se stabilesc la sfîrșitul fiecărui an, pentru anul școlar următor, împreună cu angajamentele de muncă patriotică ale detașamentelor și unităților de pionieri pe baza sarcinilor reieșite din documentele de partid și de stat, avînd în vedere indicațiile organelor superioare de îndrumare și conducere a activității educativ-pionierești. Cadrele didactice, comandanții-instructori îndrumă pionierii să-și stabilească angajamente realizabile, avîndu-se în vedere vîrsta, sursele de materiale recuperabile, plante medicinale, fructe de pădure etc., ca și existența în apropiere a șantierelor, a locurilor în care pionierii să poată efectua muncă patriotică.

Urmărirea îndeplinirii angajamentelor de muncă patriotică luate anual în detașamente și unități pionierești contribuie la mobilizarea tuturor pionierilor, alături de întregul nostru popor, la îndeplinirea sarcinilor stabilite de Congresul al XIII-lea al P.C.R.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Gh. Ionița

LE 23 AOUT 1944 — HISTOIRE ET ACTUALITÉ

L'auteur analyse, dans une étude approfondie la signification de l'acte révolutionnaire du 23 Aout 1944— le plus grand acquis révolutionnaire du peuple roumain— dans le contexte des conditions exceptionnelles dans lesquelles notre parti et notre peuple ont célébré et célèbrent deux décennies depuis l'historique IX Congrès du Parti Communiste Roumain qui a inauguré une nouvelle époque dans l'histoire du pays — l'Epoque Nicolae Ceaușescu.

Adrian Neculau

PEACE, ACTION, EDUCATION

Continuing the idea and the contributions of several Romanian teachers concerning the necessity and the possibility to set up a pedagogy of peace, the author undertakes a theoretical approach of the mattery pleading for the understanding of the pupils' education in the spirit of peace as an active engagement of school in the fulfilment of the major objectives linked to the safeguarding and consolidation of peace.

Иоан К. Роман

ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ ИЛИ «ПОЛНОЕ ОБУЧЕНИЕ» И «ПЕДАГОГИКА УСПЕХА»

В этой третьйе части своего исследования автор определяет педагогику успеха не только как концепция или дидактическая техника, способная разрешить вопросы обучения в современной школе, но и как выражение высокого гуманизма. Педагогика успеха, по словам автора, инспирируется из оптимизма великих педагогов классиков и действует для успеха и развития всех учеников.

Ион Дрэган

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К АГРОПРОМЫШЛЕННЫМ И ЗООВЕТЕРИНАРНЫМ ПРОФЕССИЯМ У УЧЕНИКОВ: ЛИЦЕЯ

Автор представляет в своем исследований результаты расследования, предпринятого в нескольких общеобразовательных школах уезда Хунедоара.
Мероприятия, инициированные в рамках исследования были направлены на формирование психического настроения большой мотивационной силы, которым является профессиональный интерес. Центральной целью исследования явилось достижение большей стабильности по профессиональной линии с помощью целой системы инструктивно-воспитательных мероприятий в рамках процесса образования, в первую очередь. Данные исследования приводят к выводу, что школа занимает приоритарное место в формировании новой, революционной концепции о агрозоотехнической деятельности.

Sommaire — Contents — Содержание 8/1985

Gheorghe Ioniță, 23 Août 1944, histoire et actualité ● Adrian Neculau, Paix, action, éducation ● Ioan C. Roman, L'étude à l'école ou l'«étude complète» et la «pédagogie du succès» ● Paul Popescu-Neveanu, Tinca Creţu, La communicativité en tant que dimension définitoire des aptitudes didactiques ● Ion Drăgan, La formation de l'intérêt des élèves de lycée pour les professions agro-industrielles et vétérinaires ● Caliopia Radu, La formation et le développement de la conscience écologique chez les élèves ● Cezar Căşeriu, Elena Coşescu, L'enseignement et l'étude à travers la recherche des phénomènes biochimiques ● Gavril Hădăreanu, Les implications méthodologiques de l'interdisciplinarité dans l'acte d'enseignement-étude ● Vasile Popeagă, Connexions interdisciplinaires dans l'étude de l'histoire ● Mihai Bejinaru, Comment concevoir et réaliser l'enseignement interdisciplinaire de la chimie ● N. I. Cerchez, A. Insurăţelu, R. Bocîncă, D. Oşlobanu, Aspects méthodologiques de l'interdisciplinarité de l'enseignement agro-industriel ● Irina Măruţă, Mariana Buleu, La connaissance de l'enfant, condition sine qua non de sa transformation en sujet de sa propre formation ● Marian Mihăescu, L'activité différenciée dans le processus de l'instruction ● Emil Husar, La valeur éducative du travail patriotique ● Mihai Atanasiu, Nicolae Manafi, Ilie Tălpăşanu, Radu Damian, L'utilisation de l'ordinateur dans l'activité quotidienne des étudiants ● Viorel Nicolescu, L'oeuvre d'Alexandru Odobescu, une plaidoirie pour une éducation nationale, patriotique ● Alexandru F. Dinu, Société culturelles dans le département de Dolj au début du XX siècle ● Nicolae Sacaliş, Au service de l'affirmation de la pensée pédagogique ● Miron Ionescu, Une oeuvre didactique et scientifique exemplaire ● Ion Gh. Stanciu, Une nouvelle réunion CODIESEE ● Anton Vasilescu, Des actions et leus signification pédagogique ● Silvia Dima, L'activité méthodologique et de recherche dans l'attension constante du corp enseignant ● Livres — Idées

---

Gheorghe Ioniță, August 23, 1944 — history and present ● Adrian Neculau, Peace, action, education ● Ioan C. Roman, Learning at school or „full learning" and the „pedagogy of success" ● Paul Popescu-Neveanu, Tinca Creţu, Communicativeness, a defining dimension of the didactic aptitudes ● Ion Drăgan, Cultivating the high school pupils' interest in agro-industrial and veterinary professions ● Caliopia Radu, Ecology at school ● Cezar Căşeriu, Elena Coşescu, Teaching and learning throught the biochemical phenomena ● Gavril Hădăreanu, The methodological implications of interdisciplinarity in the act of teaching/learning ● Vasile Popeangă, Interdisciplinary connexions in the study of history ● Mihai Bejinaru, How to conceive and achieve an interdisciplinary teaching of chemistry ● N. I. Cerchez, A. Insurăţelu, R. Bocîncă, D. Oşlobanu, Methodological aspects of the interdisciplinary agro-industrial education ● Irina Măruţă, Mariana Buleu, Knowing the child — a sine qua non condition of his turning into a subject of self-training ● Marian Mihăescu, Differentiated activity in the process of instruction ● Emil Husar, The educative value of the patriotic work ● Mihai Atanasiu, Nicolae Manafi, Ilie Tălpăşanu, Radu Damian, The computer in the students' daily activity ● Viorel Nicolescu, Alexandru Odobescu's work, a pleading for a national patriotic education ● Alexandru F. Dinu, Cultural societies in the Dolj county at the beginning of the 20th century ● Nicolae Sacaliş, Vocation for the assertion of pedagogical thought ● Miron Ionescu, An exemplary didactic and scientific work ● Ion Gh. Stanciu, A new CODIESEE meeting ● Anton Vasilescu, Actions and their pedagogical significance ● Silvia Dima, Methodological and research activity — a constant preoccupation of the teachind staff ● Books — Ideas

---

Георге Ионицэ, 23 Августа 1944 г. — история и современность ● Адриан Некулау, Мир, действие, воспитание ● Иоан К. Роман, Обучение в школе или «полное обучение» и «педагогика успеха» ● Павел Попеску Невяну, Тинка Крецу, Общительность как определение дидактических навыков ● Ион Дрэган, Формирование интереса к агропромышленным и зооветеринарным профессиям у учеников лицея ● Калиопина Раду, Формирование и развитие экологического сознания у учеников ● Чезар Кашериу, Елена Кошеску, Преподавание — усвоение путем исследования биохимических явлений ● Гаврил Хэдэряну, Методологические последствия интердисциплинарности в акте преподавания-обучения ● Василе Попянгэ, Интердисциплинарные связи в изучении истории ● Михай Бежинару, Как мы задумываем и осуществляем интердисциплинарное преподавание химии ● Н. И. Черкез, А. Ынсурэцелу, Р. Бокынкэ, Д. Ошлобану, Методические аспекты интердисциплинарности агропромышленного образования ● Ирина Мэруцэ, Мариана Булеу, Знание ребенка — неотъчмлемое условие его превращения в предмет собственного формирования ● Мариан Михэеску, Дифференциированная деятельность в процессе обучения ● Емил Хусар, Воспитательные значения обязательств патриотического труда + Михаи Атанасиу, Николае Манафи, Илие Тэлпэшану, Раду Дамиан, Использование калькулятора в ежедневной подготовке студентов ● Виорел Николеску, Выступление в пользу национального, патриотического воспитания: труд Александ-Одобеску ● Александру Ф. Дину, Должские культурные обществав начале XX века ● Николае Сакалиш, Призвание и преданность в утверждении педагоги ческого мышления ● Мирон Ионеску, Образцовый дидактический и научный труд ● Ион Г. Станчу, Новая встреча Чедиезе ● Антон Василеску, Педагогическое значение важных бействий ● Сильвия Дима. Методическая и исследовательская деятельность — постоянный интерес преподавателей школы ● Книги-Идеи

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scinteii"

Revista de PEDAGOGIE

9

septembrie 1985

anul XXXIV

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

„Învățământul nostru de toate gradele trebuie să fie un învățământ revoluționar, care să aibă în vedere pregătirea tineretului pentru muncă, pentru luptă, pentru a acționa permanent în spirit revoluționar."

NICOLAE CEAUȘESCU

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 9/1985

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate
se pot abona
prin „ROMPRESFILATELIA"
— sectorul export-import presă
P. O. Box 12—201,
telex 10376,
București,
Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

Sumar

ION T. RADU — Învățămîntul românesc în cel de-al VIII-lea cincinal 1
DUMITRU SALADE — O trăsătură definitorie a omului contemporan — cultura generală 4

CERCETAREA PEDAGOGICĂ
ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEȘTI — Stimularea creativității în exprimarea orală la copii 8
EUGENIA PĂUN — Particularități ale structurii premiselor gîndirii tehnice la preșcolar 11
IOAN C. ROMAN — Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului" 14
DOINA VINTILESCU — Autoperfecționare și creativitate în activitatea didactică 18
TEODOR MUCICA — Coordonate ale unei lecții moderne.. 21
NICOLAE MITROFAN — Elevul și dezvoltarea personalității lui..... 24

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

IOAN PĂTRAȘCU — Cunoașterea psihopedagogică a elevilor în vederea ridicării nivelului la învățătură..... 28
CORNELIA GHINDĂ, GH. GHINDĂ — Organizarea și desfășurarea lecțiilor de matematică în vederea stimulării creativității elevilor 31
VIORICA SPIREA, TUDOR PĂTRAȘCU — Contribuția problemelor de fizică la educarea științifică a elevilor 34
GEORGICĂ MANOLE — Procedeu complex de predare, învățare și evaluare a fizicii în învățămîntul gimnazial..... 36
DUMITRU SĂVULESCU — Taberele de profil — forme specifice de educare a aptitudinilor matematice la elevi.... 38
HOREA SUCIU — Abordarea sistemică a activităților complementare prin practica pedagogică 39
PRECUP ROMAN — Integrarea elevilor din clasa I în activitatea școlară 41
SEVER ENCULESCU, ANA ENCULESCU — Enigmele nu vor mai fi enigme 44
ELENA BACIU — Cabinetul directoarei de grădiniță — cabinet metodic de pregătire și perfecționare a educatoarelor 47
ALEXANDRU-CHIRILĂ STANCIU — O modalitate de trecere de la faza prenotației la faza notației muzicale 49

ECOURI LA DEZBATERILE INIȚIATE DE REDACȚIE

DOMNICA MURGOCI — Cercetarea pedagogică — condiție esențială a progresului școlar 51

DEZBATERE

MIHAIL OPRESCU — Idei și propuneri privind probleme ale interdisciplinarității 55

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

VASILE BUNESCU — Formarea specialistului cu larg orizont cultural-științific — sarcină fundamentală a învățămîntului universitar 57

ANUL INTERNAȚIONAL AL TINERETULUI

DUMITRU BAZAC — Problemele globale ale societății contemporane în opiniile tinerilor din România 59

CĂRȚI — IDEI

VASILE ASĂNĂCHESCU — Din gîndirea social-politică a președintelui României, a tovarășului Nicolae Ceaușescu: O nouă sinteză a gîndirii creatoare, revoluționare 62
DOINA CALOMFIRESCU — Timpul liber al adolescenților, preocupare complexă a cercetării pedagogice 63
LAZĂR ALEXANDRU — Dezvoltarea personalității în școală 63

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Învățământul românesc în cel de-al VIII-lea cincinal

Conf. univ. dr. ION T. RADU

ÎN PROCESUL AMPLU de dezvoltare multilaterală a țării, activitatea complexă de educare a conștiinței socialiste, revoluționare, de formare a omului nou și, în acest cadru, acțiunea de instruire și educare a tinerei generații desfășurată de școală se prezintă ca un domeniu al vieții sociale de covîrșitoare însemnătate pentru progresul societății noastre socialiste. Transformările politice și social-economice profunde care au avut loc în țara noastră după revoluția socială și națională, antifascistă și antiimperialistă au condus, între altele, la dezvoltarea cantitativă și calitativă a școlii de toate gradele.

Putem afirma, cu îndreptățită mîndrie, că de-a lungul celor patru decenii care au trecut de la actul revoluționar din august 1944 și cu deosebire după Congresul al IX-lea al partidului, în cadrul procesului revoluționar desfășurat, odată cu dezvoltarea impetuoasă în plan economic și social, înflorirea școlii românești de toate gradele se înscrie printre marile înfăptuiri ale poporului nostru sub conducerea partidului. Se reflectă în acest proces de dezvoltare a școlii noastre o idee de bază a gîndirii social-politice a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, potrivit căreia, construirea societății socialiste în țara noastră constituie **un proces de revoluționare a societății în întregimea sa, în toate comportamentele vieții sociale.**

Relevînd rolul învățămîntului în procesul de transformare revoluționară a societății noastre, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Cuvîntarea rostită la marea adunare populară din municipiul Iași — cu prilejul deschiderii anului de învățămînt 1985—1986 —, subliniază necesitatea de a acționa cu toată hotărîrea pentru ridicarea nivelului de pregătire generală și profesională a tuturor oamenilor muncii, aceasta constituind o necesitate vitală pentru progresul societății noastre.

Ca aspect important al operei de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră, a procesului revoluționar desfășurat în toate componentele sistemului social — dezvoltarea bazei tehnico-materiale, perfecționarea relațiilor sociale, organizarea socială și participarea maselor la conducerea vieții sociale, îmbunătățirea calității vieții, înflorirea științei, culturii ș.a. —, dezvoltarea învățămîntului, a educației în general constituie un **obiectiv principal** în activitatea amplă de realizare a acestui ideal social și, totodată, **o condiție de bază** a progresului economic, social și cultural.

În strînsă legătură cu dezvoltarea învățămîntului nostru, ca element component al procesului de transformare revoluționară a societății, o altă trăsătură definitorie a întregii evoluții a școlii noastre subliniază faptul că, pe fondul progresului rapid al științei și tehnicii, al mobilității vieții sociale — caracteristice epocii contemporane —, preocupările revoluționare care au loc în învățămînt își au originea în uriașa operă de edificare a socialismului în țara noastră și reprezintă rodul grijii pe care partidul și statul le investesc în aceste domenii de activitate, întemeiate pe analiza profundă, științifică a cerințelor obiective ale dezvoltării economico-sociale a țării, a sarcinilor dominante ale principalelor etape pe care poporul român le-a străbătut în această perioadă.

Drumul parcurs de învățămîntul nostru în ultimele patru decenii consemnează dezvoltarea continuă a învățămîntului preșcolar și transformarea acestuia în verigă a sistemului școlar, trecerea de la generalizarea în fapt a școlii primare și lichidarea neștiinței de carte la realizarea învățămîntului obligatoriu de 7 ani, apoi de 8 ani, iar în prezent de 10 ani și se exprimă în dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului liceal și profesional, în extinderea și îmbunătățirea structurilor și în perfecționarea învățămîntului superior în concordanță cu nevoia de specialiști cu înaltă calificare pentru toate sectoarele vieții so-

ciale, precum și în amplificarea formelor și acțiunilor de perfecționare a pregătirii profesionale a oamenilor muncii.

La jumătatea deceniului 9, care marchează în viața poporului nostru începutul celui de-al VIII-lea plan cincinal, România socialistă dispune de un sistem modern, care cuprinde mai mult de un sfert din populația țării, asigurînd pregătirea temeinică a cadrelor pentru toate domeniile de activitate.

Așa cum apreciază secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Cuvîntarea rostită cu prilejul deschiderii acestui an școlar:

> **„Atît în învățămîntul general, în învățămîntul liceal, cît și în învățămîntul superior avem o bună dotare materială, avem cadre de înaltă pregătire. Avem un minunat tineret, care nu precupețește nici un efort pentru a-și însuși continuu cele mai noi cunoștințe în toate domeniile de activitate, pregătindu-se pentru a fi buni constructori ai socialismului și comunismului, buni cetățeni ai patriei noastre, care să asigure continuarea pe o treaptă superioară a dezvoltării poporului nostru, a națiunii noastre socialiste!"**

În același timp, învățămîntul nostru se prezintă ca un organism dinamic în continuă înnoire, capabil de adaptări la mutațiile ce să produc în viața socială și apt să răspundă adecvat cerințelor vieții sociale, în fiecare etapă de dezvoltare a societății noastre.

Din această perspectivă, Directivele Congresului al XIII-lea al partidului deschid noi orizonturi funcției sociale a școlii noastre definind coordonatele dezvoltării învățămîntului în ansamblu a diferitelor lui compartimente în cincinalul următor și în perspectivă, pînă în anul 2000. Întreaga activitate de instruire și educare a tineretului, ca și sistemul mijloacelor de instruire a adulților, parte integrantă a direcțiilor de dezvoltare economico-socială în cincinalul 1986—1990 și în perspectivă, sînt subordonate orientărilor ce decurg din obiectivul fundamental al acestei perioade — continuarea fermă a politicii de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a patriei noastre spre comunism. Ele privesc dezvoltarea în continuare a forțelor de producție, a bazei tehnico-materiale, creșterea intensivă a tuturor ramurilor industriale și asigurarea unui echilibru mai bun între diferite sectoare, perfecționarea relațiilor sociale și de producție, promovarea progresului tehnic, mecanizarea, automatizarea și robotizarea tuturor sectoarelor economice, realizarea unei noi calități a muncii și vieții întregului popor.

Înfăptuirea acestor obiective, ridicarea economiei noastre la nivelul celor mai noi și avansate cuceriri ale științei și tehnicii contemporane pun în fața învățămîntului noi exigențe privind pregătirea de muncitori calificați, tehnicieni și specialiști cu înaltă calificare, în concordanță cu nevoile de forță de muncă ale tuturor sectoarelor de activitate. În acest sens, în cincinalul următor sistemul de învățămînt va asigura formarea profesională a două milioane de persoane, din care 1 200 mii muncitori calificați, tehnicieni și maiștri, 590 000 personal calificat pentru agricultură și 146 000 ingineri și alți specialiști cu studii superioare, acordîndu-se prioritate ramurilor construcției de mașini, metalurgiei, industriei miniere, petroliere, chimice, a materialelor de construcții ș.a.

Ca urmare, vor cunoaște o dezvoltare prioritară treptele de învățămînt și profilurile care realizează formarea profesională corespunzătoare acestor nevoi. Se prevede ca în treapta I de liceu să fie cuprins întregul efectiv al fiecărei generații, iar 90% din fiecare promoție va fi integrată în licee industriale și agroindustriale. Promovarea progresului tehnic și creșterea gradului de tehnicitate al celor mai multe din activitățile profesionale pe care le antrenează procesul de mecanizare și automatizare a tuturor ramurilor economiei face necesară formarea profesională pe fondul unei pregătiri științifice și tehnice de nivel ridicat, ceea ce se va realiza prin creșterea treptată a numărului tinerilor care vor efectua studii liceale complete (de 12 ani). Astfel, la sfîrșitul cincinalului, 60% din absolvenții învățămîntului de 10 ani vor fi cuprinși în treapta a II-a de liceu învățămînt de zi și seral. În același timp, învățămîntul profesional va contribui în mai mare măsură la asigurarea muncitorilor calificați, școlarizînd anual circa o treime din cei care au absolvit 10 clase. Pe linia acestei direcții de revoluție, în anul școlar 1985/1986, primul an școlar ale cărui sarcini de școlarizare se înscriu în planul cincinal, în treapta a doua de liceu învățămînt de zi și seral sînt cuprinși aproape 40% din cei care au absolvit treapta I, iar în învățămîntul profesional, aproximativ 50%. Totodată, se prevede perfecționarea învățămîntului superior în concordanță cu nevoile economiei naționale și cerințele celor mai noi cuceriri ale științei și culturii. Aceste dimensiuni în dezvoltarea învățămîntului oferă imaginea nivelului la care se realizează formarea tinerilor pentru activitatea socio-profesională, a contribuției școlii la dezvoltarea economico-socială a țării, la accelerarea procesului de omogenizare a societății noastre.

Înțelegerea învățămîntului ca mijloc de formare a specialiștilor necesari tuturor domeniilor de activitate presupune nu numai un ritm accentuat de dezvoltare a învățămîntului în ansamblu, ci și o strînsă legătură a acestuia cu viața, cu activitatea practică. Orientarea școlii în perspectiva acestei cerințe imprimă dezvoltarea sa în continuare pe **baza politehnizării și integrării strînse cu producția și cercetarea, a educării prin muncă și pentru muncă a tinerilor,** pe toate treptele de învățămînt. În acest sens, învățămîntul nostru, prin întregul său conținut, proiectat într-o concepție unitară, este chemat ca, în funcție

de obiectivele fiecărei trepte de şcolarizare, să asigure o temeinică pregătire ştiinţifică, tehnică şi culturală a acestora, formarea lor în vederea integrării în activitatea social-economică şi politică a ţării.

Anul de învăţământ 1985—1986 a început sub îndemnul secretarului general al partidului şi cu hotărîrea fermă a tuturor oamenilor şcolii, profesori, elevi şi studenţi, de a munci pentru:

„ridicarea tot mai puternică a pregătirii profesionale şi generale, pentru ridicarea în toate domeniile, a nivelului de cunoştinţe al tineretului, al întregului nostru popor".

Desfăşurarea întregii noastre activităţi, în toate domeniile, pe baza celor mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, ale cunoaşterii umane în general, devine chezăşia îndeplinirii obiectivelor noii etape de dezvoltare a patriei noastre, definite de Congresul al XIII-lea.

Promovînd cu consecvenţă principiul politehnizării şi al policalificării, formarea profesională, departe de a fi privită ca o pregătire tehnico-practică îngustă, este concepută ca formare în profiluri largi, bazată pe o temeinică şi cît mai cuprinzătoare instruire ştiinţifică, precum şi ca „pregătirea în mai multe meserii şi specialităţi pentru a putea astfel trece mai uşor de la o activitate la alta în raport cu cerinţele concrete ale producţiei şi vieţii sociale". Îmbunătăţirea conţinutului şi predării disciplinelor de bază, precum şi al disciplinelor de cultură generală şi social-politice, ridicarea nivelului de pregătire ştiinţifică a tinerilor, ca bază teoretică a instruirii lor tehnice şi profesionale, constituie chezăşia formării specialiştilor apţi să răspundă adecvat exigenţelor producţiei la nivelul tehnicii actuale.

Legătura strînsă dintre învăţămînt şi viaţă, promovată consecvent în orientarea învăţămîntului nostru, se prezintă ca proces de dezvoltare multilaterală a personalităţii umane, de formare a omului nu numai ca producător de valori materiale şi spirituale, ci şi ca cetăţean îndeplinind multiple funcţii sociale — de producător, proprietar al avuţiei sociale şi de participant la gestiunea acesteia, de beneficiar al producţiei sociale, ca militant activ pentru traducerea în viaţă a programului de făurire a noii societăţi. Pregătirea tinerilor pentru viaţă, ca cetăţeni adulţi ai societăţii noastre, implică o formare cu dublă perspectivă: pentru îndeplinirea unei funcţii profesionale şi pentru integrarea lor în viaţa socială.

Una din trăsăturile fundamentale ale sistemului nostru de educaţie şi totodată o direcţie principală de dezvoltare a acestuia o constituie conceperea acţiunii de formare a omului **ca proces continuu, de educaţie permanentă.** Şcoala noastră de toate gradele se integrează tot mai mult sistemului general al educaţiei permanente, fiind concepută — în structură, conţinut şi prin obiectivele sale — din perspectiva unei educaţii continue. În acest sens, învăţămîntul de toate gradele va milita în continuare pentru o astfel de formare a tinerilor, încît aceştia să fie receptivi la ceea ce este nou în progresul ştiinţei şi tehnicii, disponibili pentru instruire continuă şi apţi de autoeducaţie. Totodată, traducînd în viaţă concepţia secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, cu privire la îmbinarea învăţăturii cu munca productivă, potrivit principiului „munceşte şi învaţă", atît în învăţămîntul liceal şi profesional cît şi în învăţămîntul superior cunoşc o extindere continuă formele de instruire a tinerilor şi adulţilor care îşi desăvîrşesc pregătirea prin cursuri serale, paralel cu activitatea în producţie.

Conceput din perspectiva principiilor educaţiei permanente, instituţionalizată în ţara noastră încă de la începutul deceniului trecut, sistemul de educaţie va cunoaşte în anii care vin şi **o dezvoltare şi perfecţionare a formelor de instruire a adulţilor.** Programele de perfecţionare vor cuprinde anual 3 milioane de persoane. Prin organizarea şi conţinutul lor, ele vizează, în principal, adaptarea operativă a oamenilor muncii la schimbările ce se produc în diviziunea socială a muncii, precum şi la mutaţiile profesionale impuse de progresul tehnic. Şi în acest cadru, ca şi în procesul formării în învăţămîntul liceal, profesional sau superior, principiul diriguitor îl constituie însuşirea mai multor meserii, creîndu-se astfel condiţii pentru adaptarea rapidă la nevoile producţiei materiale.

Imaginea amplei acţiuni de formare a personalităţii omului în societatea noastră nu ar fi completă dacă s-ar circumscrie numai la activitatea în cadrul şcolar. Deşi, pentru formarea tinerilor, şcoala concentrează cele mai multe influenţe, totuşi, acestui ţel îi slujesc multe alte mijloace create de societatea noastră. Numeroasele şi variatele activităţi extraşcolare, acţiunile menite să ofere posibilitatea folosirii raţionale, utile şi reconfortante a timpului liber, activităţile bogate în conţinut vizînd lărgirea orizontului de cunoaştere şi cu rol hotărîtor pentru formarea lor politică şi moral-cetăţenească desfăşurate în cadrul organizaţiilor de copii şi tineret, întregesc cadrul socio-educativ în care se realizează, în prezent şi în anii care vin, formarea omului nou în România socialistă.

Păşind odată cu acest an şcolar, într-o nouă etapă de dezvoltare a învăţămîntului românesc — prefigurată de cel de al VIII-lea cincinal — cadrele didactice din învăţămîntul de toate gradele îşi vor intensifica eforturile pentru ca tinerii patriei noastre să dobîndească o temeinică pregătire ştiinţifică şi profesională, să fie revoluţionari şi patrioţi, cetăţeni demni ai României libere şi independente,

„pentru a putea continua tradiţiile revoluţionare ale poporului român, pentru a asigura permanent, veşnic, demnitatea, libertatea şi existenţa naţiunii noastre socialiste!"

O trăsătură definitorie a omului contemporan — cultura generală

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE

UNUL DIN OBIECTIVELE MAJORE ALE ŞCOLII MODERNE îl constituie formarea unei personalităţi integrale, multilateral dezvoltate, capabilă să participe activ la construirea societăţii socialiste şi la îmbogăţirea tezaurului de valori al acesteia. Accentul pus pe pregătirea generală şi pe cea profesională nu mai este suficient pentru realizarea unui asemenea obiectiv important. Se impune pregătirea unui om complet, cult, conştient de valorile caracteristice societăţii socialiste şi hotărît să acţioneze cu competenţă pentru realizarea imperativelor colectivităţii.

1. Argument

Noţiunea de cultură a devenit în filosofia modernă unul din cele mai complexe şi mai frecvent utilizate concepte. Definită în raport cu omul şi în opoziţie cu natura, noţiunea de cultură desemnează ansamblul valorilor materiale şi spirituale, rezultat al experienţei umane. Ea înglobează cunoştinţele (ştiinţifice, politice, filosofice, psihologice, pedagogice, tehnice, literare, artistice etc.), priceperile şi deprinderile necesare în viaţa socială. După natură, cultura poate fi materială sau spirituală, după raportul cu omul, ea poate fi subiectivă (interioară) sau obiectivă (exterioară). Cultura se prezintă ca o unitate, ca un sistem deschis care sintetizează ideile şi cunoştinţele din principalele domenii ale cunoaşterii umane. Cunoaşterea, axiologia, creaţia şi comunicarea sînt momente sau etape ale culturii. Crescînd rolul factorului conştient în construirea noii societăţi, se impune intensificarea procesului cultural şi de culturalizare. Cultura este o treaptă fundamentală în ascensiunea omului spre dezvoltarea sa completă. Datorită puternicului său caracter formativ şi virtuţilor sale multiple, cultura a devenit o preocupare prioritară pentru orice societate civilizată. Faptele de cultură sînt factori modelatori nu numai pentru indivizi, ci şi pentru grupuri şi chiar pentru epoci întregi. Ele sînt realităţi dinamice, deschise progresului şi generatoare de progres, orientate spre viitor.

Educaţia socialistă nu poate fi concepută decît în strînsă legătură cu conceptul modern de cultură. „Şcoala cu adevărat umanistă, sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu, este cea care asigură formarea profilului nou, complex şi multilateral al omului orînduirii socialiste, bazat pe o înaltă civilizaţie şi cultură, pe afirmarea plenară a personalităţii umane în sfera creaţiei sociale"[1] Este curios cît de uşor s-a trecut peste nevoia de *cultură personală* a omului contemporan, peste posibilităţile sale de a se forma şi de a influenţa mersul societăţii şi peste capacitatea sa de a cunoaşte şi domina evenimentele şi fenomenele. Pe drept cuvînt se întreba filosoful francez Gaston Berger, acum aproape un sfert de veac, dacă prioritatea acordată ştiinţelor practice nu riscă cumva să restrîngă locul rezervat culturii"[2], aceasta fiind sprijinul cel mai sigur al omului spre desăvîrşire.

Construirea noii orînduiri cere o pregătire culturală ridicată, o orientare largă în ştiinţele sociale şi o competenţă profesională ridicată pentru a putea da viaţă proiectului ce stă la baza acestei construcţii. De aici nevoia permanentă de a stimula creativitatea în gîndire şi în acţiune, de a potenţa caracterul operaţional al activităţii intelectuale şi de a valorifica din plin toate resursele umane.

În etapa actuală şcoala are datoria să asigure fiecărui tînăr o cultură autentică, în care să se îmbine organic cunoştinţele despre om (umanism), despre natură şi tehnică (tehnologie), despre literatură şi artă (estetică), despre societate şi morală (etică), despre politică (ideologie) etc. Numai o cultură multilaterală poate acoperi şi satisface toate trebuinţele şi aspiraţiile, mai ales cele spirituale, ale omului contemporan.

Fără a uita că în sfera culturii multilaterale intră toate componentele amintite, ne vom opri aici numai asupra cîtorva care au fost mai puţin dezbătute şi uneori controversate.

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la consfătuirea cadrelor din domeniul ştiinţelor sociale şi învăţămîntului politic*, Editura Politică, Bucureşti, 1976.

[2] G. Berger, *Omul modern şi educaţia sa*, col. „Psihologie şi educaţie", E.D.P., Bucureşti, 1973, p.80.

2. Componente ale culturii personale

Cultura personală este actul de identitate spirituală a omului, este miezul spiritual al personalității, este chintesența și expresia tablei de valori pentru care militează individul. Ea prezintă o structurare particulară, individuală și originală, a diverselor componente, trăsături, atitudini etc. care ne definesc personalitatea. Cultura personală este alcătuită din cea generală în primul rînd, dar nu numai din aceasta. Ea reprezintă aliajul rezultat din topirea tuturor componentelor, structurat într-o formă subiectivă și obiectivă, cu un grad mai mare sau mai redus de coeziune și integrare. În cultura personală se împletesc cunoștințe și idei din toate compartimentele cunoașterii umane, asimilate și transformate în instrumente de acțiune potrivit nevoilor și aspirațiilor fiecăruia. Cultura personală cunoaște un grad elementar, unul mediu și altul superior de ființare, în funcție de volumul, calitatea și unitatea datelor asimilate, ea avînd un caracter operațional ridicat. Modul în care toate aceste componente se articulează și fuzionează într-o unitate și mai ales maniera în care ele definesc reacțiile noastre exteriorizate în conduită este în cea mai mare măsură expresia acestei culturi personale. Ea este deci o sinteză, un ansamblu de valori care dau coloratură atitudinilor și formează portretul spiritual al unei persoane. Prin urmare, cultura personală nu este numai o sumă de informații, de deprinderi și atitudini, ci o modalitate *complexă* de a răspunde diverselor solicitări ale mediului, mai ales ale celui social. Cultura personală exprimă, de altfel, atitudinea față de lucruri, față de societate și față de noi înșine. Ea se manifestă în toate ocaziile în comportamentul individului, pe toate laturile și sub toate formele. Ea structurează, influențează și uneori determină, cum este și firesc, concepția despre lume și viață, căreia i se subordonează în general și conduita.

În posesia unei culturi personale ridicate (superioare), omul **cunoaște** și **înțelege** lumea, poate **acționa** și **îmbogăți** sistemul de valori, devine mai creator și mai dispus autoformării și autoperfecționării.

Cultura personală este ceea ce adaugă fiecare cunoștințelor esențiale pe care le-a asimilat, opiniilor și atitudinilor pe care le-a dobîndit, setul de valori cu care-și îmbogățește personalitatea. Ea trebuie să tindă spre o astfel de stabilitate încît să devină un **stil de viață** și să determine un anumit comportament adecvat exigențelor sociale cele mai înalte. Cultura ca obiectiv al formării omului este importantă pentru că (ea) se opune spiritului rigid, dogmatic, anticultural și fanatismului. Așezînd omul ca existență în domeniul valorilor culturale procedăm la o reașezare a valorilor, la o nouă ierarhizare, extindem spațiul cultural și sporim rolul integrat al culturii personale.

Cultura modernă se găsește într-un continuu proces de structurare și restructurare. Noțiunea de valoare este în centrul atît al procesului de educație cît și al celui de cultură; ea este un liant între toate componentele personalității. Axiologia devine astfel tot mai mult baza oricărei pedagogii.

Cultura personală se confundă adeseori cu noțiunea de cultură generală, cea mai frecvent comentată și definită. Cele două noțiuni au sfere încrucișate și sînt interdependente, fără a fi identice.

Cultura generală sau **multilaterală** este polidimensională, echilibrată și armonioasă, științifică și elevată, umanistă și rațională. Asistăm azi, după cum arată cercetările, la o schimbare a structurii culturii generale și a raportului ei cu cea de specialitate. Pe de o parte, cultura generală nu se mai reduce la un intelectualism exagerat, enciclopedism vetust, deși ponderea inteligenței crește treptat în toate ocupațiile, indiferent de nivelul de calificare sau de natura lui, datorită modificărilor intervenite în conținutul mai tuturor profesiunilor și apariției altora noi. Pe de altă parte, gradul ei de flexibilitate crește, conținutul se îmbogățește și se diversifică, iar ponderea celorlalte componente se modifică și ea în sensul echilibrării. Azi, de exemplu, esteticul și tehnologicul tind să egaleze ponderea pe care o deține intelectul în cultura generală, iar eticul își sporește și el ponderea.

Toate componentele culturii generale sînt subordonate științei, încît azi pare neadecvat termenul de cultură științifică, deoarece orice cultură, chiar și cea fizică, nu poate fi decît științifică. Empirismul, pseudoștiința, ca să nu mai vorbim de misticism, își reduc treptat sfera de întindere și sînt excluse pînă la urmă din conținutul conceptului de cultură.

Cultura generală este rezultatul influențelor unui complex de mijloace, nu numai ale școlii: radioul, televiziunea, viața de familie, lectura, conversația, teatrul, cinematograful etc. În ea intră ca parte componentă și cultura tehnologică, estetică, politică etc. Cultura generală oferă cîteva concepte de bază, instrumentale, funcționale, operatoare, cu ajutorul cărora elevii își construiesc o viziune corectă, cuprinzătoare, științifică despre lume. Cultura și civilizația nu se identifică; ele au însă un fond comun, format din ansamblul cunoștințelor și experiențelor umane. Cultura este strîns legată de viața de toate zilele și reflectă rezultatele ultimelor cercetări. Produsele culturii circulă sub formă de informații, concepții, bunuri culturale etc. Cultura literară și cea științifică-tehnică, considerate multă vreme independente sau chiar opuse, se vor contopi într-una generalizată cu o evidentă orientare filosofică, echilibrată și

deschisă înnoirilor și progresului, mărind șansele de comunicare între oameni și chiar între culturi. Prezența elementelor filosofice va da un caracter elevat și un grad mai mare de generalitate culturii generale. Să ne gîndim că revoluția tehnico-științifică a produs mutații importante în sistemul de valori al perioadei actuale, în dinamica vieții spirituale, a determinat o schimbare de structură a unității dintre activitatea teoretică și cea practică. Tendința de unificare a întregii culturi nu vine în contradicție cu creșterea gradului ei de autonomizare. Iată de ce culturii generale i se acordă o importanță crescîndă în epoca în care știința devine o forță de producție. Monocultura este împinsă tot mai mult la periferia vieții sociale și profesionale.

Un alt concept relativ recent înglobat în cultura generală, deseori controversat, este cel de cultură tehnologică.

Cultura tehnică sau **tehnologică** reprezintă azi o cerință obiectivă a formării oricărui intelectual, indiferent de profesiunea pe care acesta o îmbrățișează, și chiar a celorlalte categorii profesionale. Necesitatea includerii ei în cultura generală și în formarea profesională este determinată de revoluția științifico-tehnică, de epoca informaticii și de progresele pe care tehnologia de cunoaștere le favorizează și realizează aproape în toate domeniile. Tehnologia este azi o componentă a culturii generale, datorită rolului și ponderii pe care le deține în viața de toate zilele. Noțiunile de cunoaștere tehnologică, de aplicații practice, de comportament tehnologic etc. sînt tot mai frecvente în limbajul curent.

Pe măsură ce viața economică devine tot mai complexă iar tehnica se transformă într-o componentă firească a culturii, este necesar ca fiecare om să stăpînească un set de date cu care să poată opera în activitatea sa de toate zilele. Informații elementare despre instalațiile și aparatele tehnice de care omul se folosește în mod curent (radio, telefon, calculator, T.V., videocasetofon etc.) apar ca un dat necesar nu numai pentru înțelegerea principiilor de bază care stau la baza funcționării lor, ci și pentru a putea efectua singur mici intervenții, reparații, instalații, combinări etc. în utilizarea acestora. Prin creșterea nivelului și a calității culturii tehnologice oamenii știu să utilizeze cu economie mijloacele tehnice de care dispun.

Cultura tehnologică duce la dezvoltarea observației critice, la mărirea capacității de analiză și sporește potențialul formativ al învățămîntului. Școala se străduiește să depășească unilateralitatea meșteșugărească referitoare la pregătirea tehnologică a tinerei generații (cîte ceva din toate ramurile de producție), punînd accent pe orientarea generală, pe pregătirea politehnică. Vorbim tot mai mult de o cultură tehnologică generală. Activitatea tehnologică, întocmai ca și cunoștințele de matematică, dobîndesc o pondere din ce în ce mai mare în perspectiva viitorului. De altfel, creșterea gradului de cultură tehnologică va aduce după sine creșterea responsabilității individuale și sociale, iar aceasta, la rîndul ei, subliniază și importanța culturii politico-morale.

Prin cultura tehnologică cuvîntul și imaginea fuzionează și mai mult și joacă un rol la fel de important în cultura modernă. Dar cel mai important cîștig rezultat din creșterea culturii tehnologice îl reprezintă îmbinarea acesteia cu umanismul, sau, mai exact spus, subordonarea ei intereselor și nevoilor omului. Grija de a nu se lăsa dominat de tehnică, ci de a o pune pe aceasta în slujba sa caracterizează întreaga operă de pregătire a viitoarelor contingente de specialiști. Epoca polispecializării, a formării politehnice, a culturii multilaterale și a pluriculturilor cîștigă mereu teren în școală.

Pe drept cuvînt scria E. Faure: „Căutarea unei noi ordini a educației se bazează pe formarea științifică și tehnologică, care este o componentă esențială a unui umanism științific", inserînd între obiectivele educației „transmiterea **culturii** (s.n.) fără a-l copleși sub greutatea unor modele prefabricate"[3].

În fine, un alt concept preluat de manualele de pedagogie și analizat din perspectiva pregătirii tinerii generații pentru muncă, împreună cu o cultură personală ridicată, este cel de cultură de **specialitate** sau **profesională.** Aceasta nu se mai opune azi culturii generale, ci îi este complementară. Falsa opoziție dintre ele, întreținută artificial, este lichidată prin modificările și progresele aduse de revoluția științifico-tehnică și de reconsiderarea conceptului de cultură generală.

Cultura profesională este impusă de necesitatea calificării specializate și mai ales de nevoia unei perfecționări continue. Specializarea și polispecializarea sînt determinate de ritmul alert al schimbărilor și de creșterea rapidă a volumului informațional, de nevoia de a ridica gradul de competență al profesioniștilor într-unul sau mai multe domenii de activitate. Cultura generală oferă baza, premisele și fundamentul pentru specializare, pentru cultura profesională, care la rîndul ei trebuie să fie și ea destul de largă, de flexibilă pentru a putea face față necontenitelor schimbări, reprofilări, recalificări etc. Cultura personală se manifestă adeseori mai pregnant prin cultura profesională, căreia îi ridică nivelul și o apropie de măiestrie. Creativitatea ca latură (poate cea mai dinamică) a procesului cultural, devine adeseori expresia cea mai elocventă atît a culturii generale cît și a celei personale și profesionale.

3 E. Faure, *A învăța să fii*, E.D.P., București, 1974, p. 204—208.

În procesul de educație asistăm la o deplasare de accent de la pregătirea forței de muncă necesară producției spre cultivarea tuturor potențialităților omului. Cultura profesională, prin care se afirmă personalitatea în cîmpul muncii și al vieții sociale, stă la baza transformărilor pe care le suferă viața economico-socială. Prin profesiune omul își exercită funcția civilizatoare și de culturalizare și contribuie la dezvoltarea societății. În cultura profesională se îmbină armonios cunoașterea teoretică cu acțiunea practică. Specializarea nu se opune culturii generale, pe care se întemeiază, ci își păstrează un caracter mobil, mai larg, potrivit cu exigențele dinamice ale producției moderne și cu progresele realizate în domeniul științei, artei, filosofiei, tehnicii etc.

Relația culturii generale cu cea de specialitate este aceeași ca în cazul culturii personale, de intercondiționare dialectică, de la general la particular, în sensul arătat, potrivit căruia specializarea presupune o bază largă, un fundament polidimensional. Conceptul de cultură generală este azi mai bogat, mai legat de cultura profesională, al cărei nucleu îl constituie. Dacă sfera noțiunii de cultură generală este săracă, nici cultura profesională nu poate fi bogată.

Cultura contribuie la dezvoltarea capacității de comunicare, de utilizare optimă a limbajului. S-a spus pe drept cuvînt că viitorul aparține celor care vor ști să producă mai multă cultură și să se alimenteze din binefacerile ei. Caracterul democratic al culturii, transformarea majorității oamenilor în producători și consumatori de cultură îi sporește acesteia valoarea operatorie și-i dau o notă instrumentală mai puternică.

Cultura de specialitate, indiferent de gradul de calificare a specialistului, nu se reduce nici ea numai la informații specifice domeniului de activitate sau la tehnicile proprii activității profesionale, ci se îmbină organic cu o cultură morală și politică la fel de necesare profilului noului tip de „profesionist". Iată de ce sarcinile școlii moderne sînt mult mai complexe și mai dificile, mai ales dacă ne gîndim că ea este principalul factor organizator și coordonator al operei de formare a personalității viitorilor specialiști.

3. Rolul școlii în formarea culturii personale

Școala, ca izvor de cultură și factor de civilizație, și-a asumat sarcina de a se integra în procesul dezvoltării economico-sociale și de a promova valorile culturii, asigurînd formării spirituale a tinerei generații un nivel pe măsura cerințelor civilizației socialiste. Ca generator al unei concepții înaintate despre muncă și despre valorile sociale, școala contribuie tot mai mult la modelarea personalității și la cultivarea trăsăturilor ei umaniste. Pedagogia trebuie să proiecteze omul de mîine, iar școala să-l formeze, dezvoltîndu-i acele calități care să-i asigure progresul continuu, înflorirea personalității și crearea unui climat sociocultural favorabil manifestării creativității individuale și sociale.

Îmbogățirea valorică a conținutului educației și transpunerea acestuia în modalități operatorii de conduită întărește echilibrul dintre procesul de instruire și cel practic-aplicativ. Corelarea și implicarea mai strînsă a tuturor factorilor culturali (mass-media, teatru, operă, cercuri, cenacluri, biblioteci etc.) într-o acțiune unitară și într-o organizare superioară va accelera și va spori eficiența actului cultural-educativ.

Valorificarea experienței pozitive a elevilor, integrarea acesteia în sistemul de valori promovat de școală și transformarea acestora în convingeri ferme și în deprinderi de conduită pretind un înalt grad de organizare a procesului educativ și o mai mare apropiere a școlii de activitățile sociale. Capacitatea elevilor de a se conforma și de a se integra în sistemul exigențelor sociale se dezvoltă și se întărește prin **unificarea** tuturor componentelor educative într-o conștiință și o conduită active, militante. Grija factorilor educativi, a întregii societăți ca activitatea socială să susțină și să consolideze experiența pozitivă a elevilor, trebuie să ocupe un loc mai important în programele cultural-educative.

Relația dintre practica educativă și formarea conștiinței obligă școala la o restructurare a tehnologiei educative, la o nouă așezare a valorilor și mai ales a acelora care determină formarea profilului spiritual al personalității. Eficiența activității școlii va fi apreciată și după măsura în care contribuie la formarea culturii personale (a fiecărei persoane) — în care sînt implicate și cea generală și cea tehnologică, estetică, etică, ideologică etc. — a noii conștiințe socialiste în care munca deține un rol prioritar. Școala are obligația să contribuie la optimizarea cadrului educativ și mai ales la întărirea legăturii acesteia cu celelalte sectoare ale activității sociale, care pot influența formarea conștiinței, conduitei și culturii personale. Eficiența procesului formativ al școlii va crește simțitor dacă acțiunea valorilor culturale ale societății va confirma pas de pas principiile etice și ideologice cu care elevul se familiarizează în procesul de învățămînt. Realizarea unui asemenea obiectiv important pretinde nu coborîrea nivelului cultural ci, dimpotrivă, ridicarea tuturor elevilor la un nivel cultural superior.

Stimularea creativității în exprimarea orală la copii

Lect. univ. dr. ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEȘTI
Conservatorul de muzică „Ciprian Porumbescu" din București

PENTRU A SE ÎNȚELEGE măsura influenței exercitate de cadrele didactice în stimularea și dirijarea dezvoltării limbajului la copii, sînt necesare de la început precizări în legătură cu: a) nivelul atins de limbajul copiilor la intrarea în grădiniță; b) stimularea exprimării creativității orale la copii.

A. Nivelul limbajului copiilor la intrarea în grădiniță

Perioada antepreșcolară este etapa constituirii primare a limbajului, cu dificultăți de pronunție, în care copilul utilizează la început cuvinte onomatopee, folosind o vorbire sincretică sau holofrazică (întrebuințează cuvinte cu funcție de fraze, cuvinte de circulație restrînsă, înțelese de mediul apropiat), apoi își formează limbajul situativ, încărcat de cuvinte „concrete", cu gestică, exclamații și forme verbale eliptice. Numai cînd apare limbajul contextual (vorbirea în propoziții), copilul poate intra în relații verbale de comunicare și înțelegere reciprocă cu vorbitori din afara mediului imediat.

Etapa preșcolară este o perioadă de viață de intensă dezvoltare psihică, de solicitare a posibilităților de adaptare, de dobîndire a unor forme variate de conduită prin înțelegerea a ceea ce este permis sau nu este permis, ceea ce este real, față de ceea ce este imaginar.

Copilul constată că realitatea are posibilități mai restrînse de manifestare, dar că imaginar se poate transpune în orice situație, chiar și fantastică. Sesizînd infinitatea ipostazelor realității, i se stimulează dezvoltarea fanteziei verbale, a invenției prin deducție. El poate povesti că „a văzut o păsărică cu aripa ruptă, care i-a cerut mîncare și el i-a dat lăptuc. Ea s-a vindecat, l-a luat în cioc și l-a dus la mama ei, care i-a dat răsplată o trompetă și un cățeluș" etc...

De la trei ani copilul începe să folosească mai frecvent limbajul ca instrument al gîndirii. Își sporește curiozitatea față de relațiile dintre fenomene și perseverează cu întrebările: „de ce?", „cum"?.

Programul grădiniței impune alte conduite decît cele cu care s-au deprins copiii acasă sau la creșă. Progresul dezvoltării psihice a preșcolarilor depinde de rapiditatea adaptării la cerințele regimului de activități din grădiniță, de modul de integrare în colectivitate. Adaptarea este mai dificilă dacă preșcolarul nu știe să se exprime și nu înțelege prea bine ce i se spune. La orice vîrstă și în orice împrejurare de viață, adaptarea omului se face greoi și incomplet, dacă limbajul nu are nivel satisfăcător. *De aceea dezvoltarea limbajului la preșcolari și școlari se impune ca una dintre cele mai importante sarcini ale învățămîntului, singura cale de socializare și umanizare a indivizilor.*

B. Se poate vorbi de o creativitate în exprimarea orală?

Limba este mijlocul de comunicare al unei colectivități istorice constituită. Limba nu este un dat natural și nici nu se transmite ereditar. Noul născut nu inventează limba, ci își însușește limba colectivității în care se dezvoltă. Copilul se naște numai cu capacitatea virtuală de a dobîndi limbajul.

Deși fiecare copil sau adult nu creează limba, ci o învață de la colectivitatea istorice constituită în care s-a dezvoltat, *el poate utiliza limba*, între anumite limite, *într-o întrebuințare care îi aparține*, pentru că își exprimă cunoștințele, gîndurile și simțirea proprie. În limbă, există un număr mare de cuvinte, cu multiple posibilități de îmbinare a acestora, copilul își poate alege nu numai cuvintele, ci și modul de combinare al lor.

Se constată că fondul achizițiilor lingvistice — mai ales în compartimentul vocabular — este foarte variat chiar la vorbitori care au avut un mediu lingvistic asemănător. Ana-

liza acestui fond se poate face din numeroase unghiuri de vedere. Se poate vorbi de un aspect cantitativ și de unul calitativ. Ele pot fi urmărite fie la nivelul limbajului, fie la nivelul unor compartimente ale limbii (gramatică, vocabular). Aspectul cantitativ al limbajului înseamnă număr de cuvinte, expresii, scheme de enunțuri și de mesaje învățate, fixate în memorie, care pot fi reproduse în situații similare de comunicare. Aspectul calitativ înseamnă că dintr-un număr de cuvinte, expresii și structuri gramaticale învățate să se poată construi cît mai multe *enunțuri*, să se poată face *cît mai multe* combinări logice, în spiritul limbii, pentru a se exprima nuanțat gînduri, sentimente proprii.

Capacitatea de comunicare verbală nu se reduce numai la suma cuvintelor, expresiilor și a structurilor gramaticale model însușite, ci este dependentă și de creativitate, de *numărul combinațiilor personale* (a acestor unități de informație) pentru a realiza o exprimare corectă și adecvată intenției de comunicare. Creativitatea în general este exercitabilă. Capacitatea de a vorbi a copilului este dependentă de factori obiectivi și subiectivi. Ea este legată nu numai de structura creierului și a celorlalte organe ale vorbirii, ci mai ales de factori ai mediului lingvistic educogen, mediu pe care îl creează în mod deliberat cadrele didactice. Educatoarea și învățătorul imprimă direcția și ritmul dezvoltării vorbirii, atît prin crearea situațiilor necesității de utilizare a limbii și stabilirea *unui climat afectiv care să stimuleze* intercomunicarea, cît și prin alegerea și utilizarea tipurilor de exerciții prin care se rezolvă sarcini implicate direct în dezvoltarea și perfecționarea limbajului, cum ar fi:

— sporirea capacității de receptivitate la influențele sociale, prin exerciții care dezvoltă curiozitatea și spiritul de observație;

— dezvoltarea capacităților de imitație prin însușirea unor modele ale comunicării verbale;

— trezirea dorinței, a interesului pentru perfecționarea limbajului, pentru supravegherea exprimării proprii și pentru sesizarea deficiențelor de exprimare ale celorlalți;

— utilizarea cît mai frecventă a exercițiilor în care se pornește de la un număr de cuvinte date și sînt puși copiii să realizeze îmbinări cît mai variate, urmărindu-se modificările mesajelor, apariția sensurilor contextuale și construirea de către fiecare copil de contexte noi.

La fiecare persoană, se poate inventaria un vocabular cantitativ (al cuvintelor titlu, cu sensuri proprii, fundamentale) și un vocabular calitativ (al numărului de sensuri funcționale rezultate și din îmbinări, valori contextuale). De aceea, fiecare persoană atinge o altă treaptă a capacității de utilizare a lexicului și a limbajului.

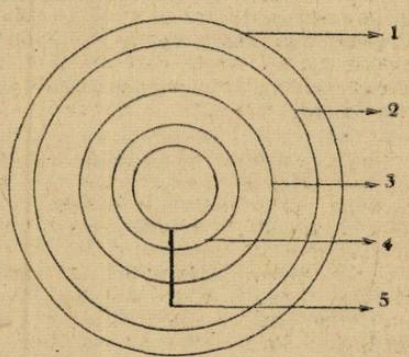
Vorbitorii pot avea un nivel al capacității de receptare și decodificare a mesajelor și alt nivel al capacității de codificare și transmitere a acestora. Există deci un *vocabular pasiv* și un *vocabular activ*. *În fondul activ al fiecărei persoane se disting din punct de vedere funcțional, adică după raportul dintre achiziția de tip reproductiv și cea de tip combinativ-creativ, două stocuri de elemente lexicale: un fond activ reproductiv și un fond activ productiv.*

Educatoarele și învățătorii trebuie să urmărească în ce măsură copiii și-au dezvoltat fondul reproductiv lexical și care este stadiul dobîndirii, prin exercițiu, a vocabularului activ productiv și în raport cu nivelul fiecăruia să organizeze activități speciale pentru dezvoltarea limbajului.

În *fondul activ reproductiv* intră acele cuvinte și expresii pe care vorbitorul le-a însușit ca modele și le folosește prin simplă reproducere, în structuri identice, cînd situațiile de viață se potrivesc. De pildă, mai mulți elevi au luat dintr-o operă literară în rezumatul lor expresia: „situație limită". (El se afla într-o situație limită). În rezumatul scris și în povestire, au întrebuințat corect expresia, dar cînd li s-a cerut să construiască alte propoziții cu expresia „situație limită" sau cu cuvintele *situație* și *limită*, n-au putut rezolva sarcina, n-au dovedit independență a gîndirii. Ei au reprodus clișeul, au folosit modelul închis, fără a putea prelucra expresia pentru a da la iveală variante ale clișeului de bază.

În *fondul activ productiv* intră acele cuvinte și expresii pe care vorbitorul le utilizează creator, în îmbinări și combinații personale, fiind constructor de enunțuri, manifestîndu-și independența și supleța gîndirii, capacitatea de a-și activiza și valorifica cunoștințele și potențialul asociativ-verbal, dovedind spirit creator, capacitate de a lărgi și mobiliza fondul de cunoștințe.

SFERELE LEXICULUI



1. Vocabularul unei limbi; 2. Fondul lexical pasiv al vorbitorului (totalitatea cuvintelor pe care le înțelege); 3. Fondul lexical activ reproducător (cuvinte folosite în îmbinări învățate); 4. Fondul lexical activ productiv (cuvinte folosite în combinații create, personale); 5. Fondul principal lexical al limbii comune.

Cuvintele, pe lîngă sensul propriu, au şi un cîmp semantic care se pune în evidenţă în context. Deseori, o simplă schimbare a topicii modifică sensul comunicării. De pildă, formăm cu aceleaşi cuvinte, două propoziţii, schimbînd ordinea unui cuvînt:

S-a construit o alimentară nouă.

S-a construit o nouă alimentară.

Numai schimbarea poziţiei adjectivului faţă de substantiv, a modificat sensul. În prima propoziţie se subliniază latura calitativă (că e nouă), iar în cea de-a doua se scoate în evidenţă aspectul cantitativ (încă una). Rezultă că nivelul capacităţii de comunicare nu se află într-un raport direct proporţional cu stocul, cu suma cuvintelor titlu însuşite, ci depinde, bineînţeles, şi de numărul cuvintelor noţiuni dobîndite, dar mai ales de capacităţile creatoare, de măsura în care, respectînd spiritul limbii, se realizează combinaţii şi enunţuri neînvăţate. Astfel privită problema, se poate afirma că *există o creativitate verbală şi că e necesar să se stimuleze creativitatea verbală la copil.*

Cercetările făcute pe lexicul utilizat în operele literare ale celor mai de seamă poeţi şi scriitori ai omenirii atestă faptul că, deşi au exprimat cele mai profunde gînduri şi sentimente — într-un limbaj care a atins deseori nivelul perfecţiunii —, au folosit în creaţiile lor între şapte şi zece mii de cuvinte.

Dacă avem în vedere faptul că un copil între 3 şi 5 ani „cîştigă cam 50 de cuvinte pe lună"[1] la 6 ani — la intrarea în şcoală — stăpîneşte cam 2 500 de cuvinte, (dintre care 1 500 — 1 600 vocabular activ), iar la 14 ani poate să stăpînească peste 9 000 de cuvinte, se înţelege că cele şapte mii-zece mii de cuvinte folosite de poeţi şi scriitori într-o întreagă operă — de multe mii de pagini — înseamnă un vocabular funcţional destul de restrîns.

Acesta este de fapt ceea ce noi am numit *fondul lexical activ productiv.*

Sînt numeroase metodele, procedeele şi tipurile de exerciţii care fac să crească fondul lexical activ productiv al copiilor pe seama fondului lexical activ reproducător care dau încredere în forţele proprii şi dezvoltă creativitatea.

Cercetări experimentale ne-au condus la constatarea că orice drum metodic ar urma cadrul didactic în utilizarea exerciţiilor de activizare a vocabularului elevilor, trebuie avute în vedere următoarele chestiuni:

Dezvoltarea reală a vocabularului este legată nu numai de memorarea complexului sonor al unui cuvînt, ci şi, mai ales, de *constituirea semnificaţiei cuvîntului.* Descifrarea semnificaţiei cuvîntului este dependentă de formarea unor interese cognitive, de creşterea volumului de cunoştinţe, de sporirea experienţei de viaţă a copilului. Constituirea semnificaţiei cuvîntului trece prin trepte.

Întîi, copilul dobîndeşte *cuvîntul-denumire*[2], cu semnificaţie redusă, aproximativă, vagă. Apoi, se conturează *cuvîntul-noţiune empirică*, cu semnificaţie largă, comună în vorbirea curentă şi, mai tîrziu, cînd acumulările, achiziţiile sînt bogate, pe baza reprezentărilor clare se fixează *cuvîntul-noţiune ştiinţifică.*

— Fără suport cognitiv, deci fără o clară reprezentare a semnificaţiei fundamental-noţionale a cuvîntului nu se poate vorbi de dezvoltarea vocabularului activ cu atît mai mult a celui activ productiv.

— Dezvoltarea limbajului, respectiv a vocabularului activ productiv, este o sarcină de durată în care greu se sesizează evoluţia, saltul, succesul, fapt care demobilizează copiii şi elevii. Copiii nu au răbdare. Ei vor să-şi ia imediat răsplata muncii şi să-şi recunoască succesul. De aceea cadrul didactic are obligaţia să-i activezeze, să le menţină o stare de spirit tonică, să-i încurajeze şi să-i stimuleze permanent.

Fără o temeinică *motivaţie*, eficienţa este scăzută. „Dacă elevul devine interesat, participă conştient şi activ la propria-i formare"[3], se mobilizează cu toată fiinţa pentru a-şi dezvolta vorbirea, pentru corectitudinea şi frumuseţea exprimării, şi, dacă i se urmăreşte progresul şi i se orientează metodic dezvoltarea, rezultatele devin evidente fără întîrziere.

— Pentru dezvoltarea limbajului şi sporirea calitativă a vocabularului interesează nu atît numărul de cuvinte noi învăţate din orice strat al limbii, ci mai ales numărul de cuvinte cu mare frecvenţă în vorbirea curentă şi în primul rînd al cuvintelor din fondul principal lexical al limbii. Este greşit să-i obligi pe copii să înveţe cuvinte care apar ocazional într-o lecţie (termeni arhaici, termeni tehnici de strictă specializare, cuvinte regionale de circulaţie restrînsă), termeni de care copiii nu se vor folosi în nici o împrejurare de viaţă. În manualele de citire apar cuvinte ca: ghiaur (poreclă pe care o dădeau turcii celor care erau de altă religie decît cea mahomedană), termeni populari ca: slobod, împlătoşat, văpaiţă, chezăşie, bumb, a purcede etc., termeni regionali cum ar fi: a se giurui, coblizan, coropcar, ştioalnă etc. a căror întrebuinţare se reduce, de obicei, la înţelegerea lecţiei respective şi care n-au şansa folosirii frecvente în vorbire.

— Cuvîntul care urmează să se înveţe este bine să se desprindă din context adică să aparţină unei structuri lingvistice, să aibă o întrebuinţare gramaticală, să fie implicat în realizarea unei comunicări verbale. Învăţarea rămîne fără funcţionalitate dacă li se dau copiilor să memoreze cuvinte izolate (ca cele din dicţionar) şi dacă terme-

[1] Ursula Schiopu şi Emil Verza, *Psihologia vîrstelor*, E.D.P., Bucureşti, 1981, pag. 101.

[2] Ursula Schiopu, *Psihologia copilului*, E.D.P., Bucureşti, 1966, pag. 127.

[3] Alexandru Popescu-Mihăeşti, *„Soluţii metodice care sporesc eficienţa lecţiilor de limba română în clasele I—IV"*, în volumul *Modernizarea învăţămîntului primar*, editat de „Revista de pedagogie", Bucureşti, 1981, pag. 104.

nul nou nu este desprins dintr-un enunț care comunică fără echivoc o idee.

— Cuvîntul selectat pentru lărgirea vocabularului și pentru a fi preluat în fondul lexical activ se desprinde dintr-un context în care este folosit cu sensul propriu, nu cu sensuri secundare sau figurate (metaforice) și, dacă este posibil, e bine să se folosească întîi în situații concrete de viață (concomitent cu realitatea pe care o desemnează: acțiunea, obiectul etc.) sau în situații simulate, imaginate, pentru a da prilejul apariției reprezentărilor asociate necesare formării noțiunii exprimate de cuvînt. „Lipsa contextului optim din care se extrage noul cuvînt, ca și modul adesea formal de explicare a înțelesului, neținînd seama de sensul fundamental și de complexitatea cîmpului semantic al cuvîntului, dau o imagine ambiguă de înțeles și nu contribuie efectiv la dezvoltarea vocabularului activ productiv"[4].

Pentru declanșarea stării active de supraveghere a exprimării, un mijloc eficient este înregistrarea copiilor pe bandă de magnetofon, atît cu vorbirea spontană dialogată, cît și în timpul povestirii, recitării etc. Copilul se poate asculta, își poate analiza și recunoaște neajunsurile propriei exprimări, devine conștient de ele și își poate propune să se străduiască să efectueze exerciții de corectare.

Un rol important în dezvoltarea limbajului și a vocabularului activ îl are utilizarea jocurilor didactice orale în care copiii sînt puși să vorbească transpunîndu-se în diverse roluri, asemănătoare cu situațiile de viață, sugerîndu-le și unele cuvinte reper pe care să le folosească. De pildă, se organizează jocuri: De-a doctorul, De-a educatoarea, De-a constructorul, De-a grădinarul, De-a gospodina etc. și li se recomandă și ce cuvinte să folosească.

Compunerile scrise cu teme fixate de cadrul didactic, folosind cuvinte cu întrebuințare obligatorie, care să-l determine pe copii la crearea unor enunțuri cu îmbinări personale ale cuvintelor reper, s-au dovedit utile și cu mare eficiență în dezvoltarea vocabularului activ productiv și a capacității de creație lingvistică.

Sînt rodnice și exercițiile de construire, compunere a unor propoziții în care să se utilizeze întîi sensul propriu al unor cuvinte date, după aceea sensurile figurate. De exemplu, întrebuințarea cuvîntului m ă r g e a :

Șiragul de mărgele îi împodobea gîtul.
De sub ochi i s-au rostogolit două mărgele.

În școala primară, cuvintele își fixează temeinic semnificația și trec din vocabularul pasiv în cel activ și prin folosirea următoarelor activități:

— explicarea cuvintelor și expresiilor care urmează să fie trecute în fondul activ productiv;

— înlocuirea lor cu cuvinte sau expresii care au sens asemănător;

— gruparea cuvintelor respective pe sfere tematice (despre animale, despre școală, despre plante etc.);

— găsirea cuvintelor care au sens opus;

— formarea familiei de cuvinte;

— construirea unor propoziții în care se folosesc acele cuvinte;

— crearea unor mici povestiri în care se folosesc neapărat cuvintele date.

[4] Alexandru Popescu-Mihăești, Op. cit., pag. 104.

Particularități ale structurii premiselor gîndirii tehnice la preșcolar

Prof. EUGENIA PĂUN
Liceul Pedagogic din București

Schimbări profunde de ordin tehnic și științific au generat — în ultimele decenii — mutații esențiale în mediul ce ne înconjură, în universul nostru imediat. Suprasaturat de noi achiziții și descoperiri — ce se succed într-un ritm care pune adesea în dificultate capacitățile adaptative ale omului — mediul nostru de viață devine din ce în ce mai tehnicizat. Această realitate face necesară căutarea unor noi modalități pentru o integrare optimă și pentru răspunsuri eficiente ale omului la noile solicitări.

Posibilitatea noastră de a stăpîni și utiliza adecvat tehnica este dependentă, în mare măsură, de „echiparea" individului (încă din copilărie) cu un ansamblu de însușiri și capacități psihice, care să-i asigure un echilibru relațional cu ambianța tehnică. Printre

acestea, aptitudinile tehnice ocupă un loc prioritar. După distincție, aptitudinile tehnice sînt aptitudini speciale pentru că ele servesc adaptării cu succes la mediul tehnic. În funcție de natura lor se integrează aptitudinile intelectuale, deoarece, deși ele au o finalitate precisă — domeniul tehnic — în componența lor elementul intelectual deține un rol de seamă (D. Ozunu)[1]. În legătură cu natura intelectuală a deprinderilor tehnice P. Olerón consideră ca fiind esențial în activitățile tehnice utilizarea relațiilor spațiale, ceea ce presupune „folosirea reprezentărilor mintale, previziunea rezultatelor înainte ca acestea să fie obținute efectiv". L.L. Thurstone exprimă aceeași idee afirmînd că aptitudinea tehnică se găsește „în cap" și nu „în mîini".

Genetic, aptitudinile tehnice se constituie mult mai tîrziu decît alte aptitudini speciale, deoarece ele se bazează pe operațiile formale ale gîndirii, iar domeniul tehnic presupune o bogată experiență de viață și multiple cunoștințe. Cu toate acestea, fiecare etapă de școlaritate are obiective precise, aducîndu-și contribuția specifică în lărgirea orizontului de cunoaștere, în conturarea intereselor cognitive, pentru știință și tehnică și în dezvoltarea unor abilități tehnice.

Interesul ca formă specifică a motivației este o orientare activă și durabilă a persoanei spre anumite lucruri sau fenomene, spre anumite domenii de activitate. Presupun existența unor trebuințe active, de cunoaștere și acțiune, orientează și dinamizează acțiunea individului determinînd aspectul preferențial al manifestărilor sale.

Interesul pentru tehnică apare în activitate, în etapele incipiente manifestîndu-se ca preferințe, dorințe, cu durată scurtă, față de obiecte și activități cu caracter tehnic. Pe baza experienței, sub influența mediului și în concordanță cu trebuințele și intențiile persoanei, interesul se transformă în mecanism interior al activității dobîndind calitatea de mobil al acesteia. Ca o rezultantă a ambianței tehnice în care trăim (aparate electrocasnice, aparate și mașini industriale etc.) copiii preșcolari manifestă atracție față de activitățile cu caracter tehnic-aplicativ, jocurile de construcție, orientarea lor spre tehnică avînd ca punct de plecare activități elementare adecvate vîrstei și posibilităților lor (meșteresc jucării, construiesc, montează și demontează din curiozitate tehnico-științifică).

Aceste atracții, preferințe ocazionale, nesistematice, de scurtă durată, prilejuite de curiozitatea copilului, de trebuința sa firească de cunoaștere și acțiune sînt întreținute și stimulate în mod organizat în procesul instructiv-educativ din grădiniță prin activități practice, jocuri de construcție cu diferite truse și seturi de elemente mobile, care presupun operații (acțiuni) de așezare a pieselor de construcție pe suprafețe plane și în spațiu, prin alăturare pe linie orizontală, prin alternare, prin suprapunere, prin îmbucarea (îmbinarea) pieselor, folosind procedee variate — apăsare, prindere, introducere.

Interesul pentru tehnică — ca atitudine cognitiv-afectivă față de acest domeniu al cunoașterii umane — este un factor cu implicații importante în formarea aptitudinilor tehnice. La baza acestora stă un sistem de cunoștințe, priceperi și deprinderi legate de domeniul tehnicii. Printre componentele aptitudinii tehnice „ca putința cuiva de a se adapta cu ajutorul gîndirii la situațiile noi și variate, nu ale unui mediu general, ci ale unui mediu specific, mediului tehnic"[2], se află și gîndirea tehnică. Prin ea desemnăm acea formă a gîndirii (practice) care se manifestă și se dezvoltă în procesul de rezolvare a problemelor de ordin tehnic, în crearea proiectelor și desenelor tehnice și în construcția tehnică ce are la bază aceste desene. Ea nu este ceva opus și separat de gîndirea în genere ca proces uman. Este doar o formă specifică a acesteia, care rezultă din orientarea sa spre ambianță și problematica tehnică, practic-acțională.

Aptitudinile tehnice — subliniază Al. Roșca și B. Zörgö — au ca elemente esențiale pe lîngă *gîndirea tehnică, abilitățile psihomotorii și capacitățile perceptiv-spațiale*, „cele trei componente fundamentale sub aspectul evolutiv se suprapun ca etajele, iar sub raport funcțional se întrepătrund. Etajul funcțional inferior al aptitudinii tehnice cuprinde anumite configurații ale funcțiilor senzorio-motorii. Etajul al doilea, bazat pe primul, cuprinde structura percepțiilor și reprezentărilor spațio-temporale (reprezentarea de figuri, mișcări). Etajul superior, bazîndu-se pe primele două și în special pe cel de-al doilea, reprezintă nivelul *gîndirii tehnice* formale (acțiuni mintale formalizate) care se realizează cu ajutorul simbolurilor verbale..."[3]

Gîndirea tehnică este strîns legată de capacitățile perceptiv-spațiale, imaginea spațială avînd un rol esențial în rezolvarea problemelor tehnice. Pentru acest motiv, gîndirea tehnică este numită adesea gîndire spațială.

Cercetările psihologice asupra dezvoltării percepției spațiale descriu o serie de stadii spațiale prin care trec copiii. În jurul vîrstei de 2,5 ani, copilul se mișcă într-un „spațiu practic", raportînd orice obiect din acest spațiu la persoana sa, dar nerealizînd relațiile dintre un obiect și altul. La vîrsta de 3—4 ani se vorbește de un „spațiu subiectiv" sau „empiric", cînd, deși propria per-

[1] Dumitru Ozunu, *Formarea aptitudinilor tehnice în atelierele școlare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1979, p. 20.

[2] M. Peteanu, *Măsurarea aptitudinii tehnice*, în „*Selecția și orientarea profesională*" Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.

[3] Alexandru Roșca și Beniamin Zörgö, *Aptitudinile*, Editura de Stat, 1972, p. 96—97.

soană este reperul principal, orientarea capătă o spațialitate mai largă. După 4 ani copilul se mișcă într-un spațiu „obiectiv", cînd activitatea de investigare a obiectivelor devine principală, el putînd surprinde treptat și relațiile spațiale dintre obiecte. În această ultimă etapă pe care o regăsim la preșcolar pînă la debutul școlarității se conturează primele elemente ale intereselor tehnice, dar și ale gîndirii tehnice, spațiale.

Premisele gîndirii tehnice se află, în bună măsură, în nivelul de dezvoltare a percepției spațiale a copilului preșcolar. Această dezvoltare este dependentă de acumularea experienței practice legată de activitatea concretă cu obiectele și de identificare a mărimii, formei, așezării în spațiu a obiectelor. Un rol important îl are structurarea „schemei corporale" (capacitatea de a se situa în spațiu) ca pivot al imaginilor spațiale corecte.

Deși se admite că operarea cu imagini spațiale reprezintă un aspect esențial al gîndirii tehnice, cercetări recente (K u d r e a v ț e v — 1981) evidențiază faptul că aceasta are o structură tridimensională: noțiune-imagine-acțiune. „Prin structura sa psihologică internă, gîndirea tehnică se constituie din trei componente: ea este o gîndire conceptual-figural-practică. Componentele ei teoretice (noționale), figurale (intuitive) și practice (acționale) nu sînt numai intercorelate... ele se află în interacțiune"[4]. Aceste componente se prezintă ca atare în gîndirea tehnică constituită deja, la diferite vîrste însă ele au o dezvoltare asincronică, unele dezvoltîndu-se mai devreme, altele mai tîrziu, în funcție de ritmurile și etapele de dezvoltare generală a gîndirii.

Interesele și aptitudinile tehnice se constituie ca atare în jurul vîrstei de 14 ani însă în preșcolaritate apar premise ale gîndirii tehnice, dezvoltîndu-se cu precădere componentele figural-practice, condiționate în special de nivelul atins de dezvoltarea capacităților intelectuale, dar și de tipul de activitate specific acestei vîrste, bazat prioritar pe acțiune. Putem afirma, plecînd de la aceste aspecte specifice vîrstei preșcolare că acum componenta acțională a gîndirii tehnice se poate stimula cu șanse deosebite de dezvoltare, fără a susține că celelalte componente stagnează. Ele au doar un ritm mai lent, mai ales componenta noțională care este legată mai strîns de schemele operatorii ale gîndirii, care iau naștere mai tîrziu.

Majoritatea cercetărilor de psihologie a gîndirii (P i a g e t, G a l p e r i n ș.a.) atestă că acțiunea este forma inițială a gîndirii, gîndirea simbolică, operațional abstractă, dezvoltîndu-se prin interiorizarea treptată sub formă de schemă mentală a acțiunilor externe. Este ceea ce se numește forma practică sau acțională a analizei și sintezei și se manifestă cu precădere în activitatea manipulativă cu obiectele la vîrsta preșcolară.

A. G. K o v a l e v și V. N. M e a s i s c e v[5] consideră că elemente ale aptitudinilor pentru tehnică se manifestă în jocurile copiilor și se pot distinge două etape: reproductivă (în preșcolaritate) și creatoare (în școlaritatea mică). Etapa reproductivă se caracterizează printr-o activitate reflectorie și reproductivă în care copilul pornește de la un model din natura înconjurătoare pentru a construi o casă, o mașină etc. Inițial, copilul nu manifestă preferință pentru materialul de construcție. Pe măsură ce cunoaște mai bine realitatea dorește să confecționeze obiectele din același material ca cele reale.

În această etapă reproductivă putem deosebi două faze: una *de ansamblu*, cînd copilul este interesat doar de forma obiectului. Acum se pot folosi mai ales jocurile de construcție cum sînt: Arco, Mozaic, Incastre, pentru a construi case, poduri, turnuri, încercînd să reproducă modelele-obiecte reale sau desene, ca realizare doar a aspectului exterior.

Faza a doua — *redarea structurii interioare a obiectelor* semnalează preocuparea copilului nu doar pentru cum arată obiectul văzut din afară, dacă este recunoscut după formă, ci în mod deosebit atenția se îndreaptă spre prezentarea elementelor ce compun obiectul, a pieselor din interior cu relațiile dintre ele. Sigur că această fază a fost precedată de operații anterioare de descompunere a unor obiecte-jucării, de analiză a elementelor pentru a se forma reprezentări spațiale foarte clare, corecte. În satisfacerea interesului pentru cunoaștere și realizarea structurii interioare sînt necesare jocurile tehnice — Mecano, Pionierul constructor, cu care se pot realiza obiecte-jucării mai complicate cum sînt: macara, tractor, avion, rachetă. De asemenea, se pot folosi jocuri tehnice care conțin ansamble pentru a se reconstitui obiecte — avioane, bănci, conform schemei sau desenului.

În cadrul jocurilor de construcție se conturează o serie de probleme practice, de situație-problemă elementare privind cunoașterea spațială care solicită rezolvarea lor tot acțional în prima fază, dar șansa de reușită sporește pe măsură ce acțiunea se combină cu imaginea mentală a obiectelor și cu limbajul. J. P i a g e t[6] vorbește despre *vizualizarea mentală* bazată pe percepția obiectelor ce nu sînt prezente și care duce la *imaginația spațială* ca abilitate de a crea imagini mentale și a le vehicula pe plan mental: *vizualizarea mentală și imaginația spațială sînt plasate la trecerea de la figurativ la operatoriu* (acestea fiind cele două aspecte ale cunoașterii spațiale, după J. P i a g e t).

[4] T. V. K u d r e a v ț e v, *Psihologia gîndirii tehnice*, Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p. 197.

[5] D u m i t r u O z u n u, *op. citat.*, p. 20.

[6] *Revue des sciences de l'éducation*, vol. IX, nr. 1 (1983).

Aceste situații sînt prezente în jocurile de construcție sub aspectul asigurării orientării asupra configurației modelului și asupra operațiilor care se realizează, folosindu-se, la grupa mare, *variante diferite* în care modelul nu va rămîne în fața copiilor în timpul construcției:

1) prezentarea modelului însoțită de explicații privind structura lui, așezarea părților componente — relații, proporții, precizarea operațiilor;

2) prezentarea modelului fără a se da explicații, ci se cere o atentă analiză cu recomandarea de a se construi un obiect la fel, copiii fiind anunțați că nu vor avea modelul în față în timpul lucrului;

3) prezentarea imaginii modelului (fotografiat sau desenat). Se realizează intuirea dirijată, modelul-imagine fiind prezent în timpul recrutării obiectului;

4) prezentarea imaginii fără a se da explicații privind structura obiectului și tehnica de lucru (imaginea este prezentă în timpul construcției);

5) construirea unui obiect din realitate, cu tema impusă, numai pe baza instructajului verbal;

6) jocuri constructive „din memorie", deci realizate pe baza unor reprezentări generale[7].

[7] Vezi Paul Popescu-Neveanu, *Studii psihopedagogice privind dezvoltarea copiilor între 3 și 7 ani*, Editura Didactică și Pedagogică, 1970, p. 28—29

În toate aceste variante, gîndite pentru grupa mare, sînt antrenate procesele de „vizualizare mintală" și „imaginația spațială", capacitățile copiilor de a-și coordona acțiunile după unele puncte de reper sau conform unui plan mintal, înțelegerea configurației modelului, proiectarea operațiilor.

Sub aspect educativ, este util să subliniem că nu orice acțiune cu un obiect este o problemă cu caracter practic. Astfel, dacă un copil de 3 ani care primește sarcina de a deschide capacul unei cutii se mărginește să o scuture, să o plimbe pe masă, să o bată cu palmele, sau avînd sarcina să repare o jucărie stricată începe să se joace cu ea, acțiunea lui este pur manipulativă. Ea nu este orientată spre rezolvarea problemei, nu realizează analiza condițiilor ei și rezolvarea nu devine acțiune mintală. Pentru aceasta este nevoie de combinarea activității practico-manipulative cu aspectul figural (intuitiv și limbaj). Transformarea acțiunii din dezordonată, haotică într-una de tatonare — investigare și apoi într-o acțiune — problemă este asigurată de includerea timpurie a limbajului în conținutul ei. Înțelegerea problemei este asigurată de întrebarea care o formulează, prin ea realizîndu-se introducerea copiilor în sarcină, orientîndu-le precis gîndirea. Această precizie și concretizare a problemei asigură o mai bună

(Continuare în p. 48)

Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului"

IOAN C. ROMAN

Modelele învățării în școală prezentate anterior (Learning for Mastery și Personalized System of Instruction) au în comun cîteva elemente esențiale: a) împărțirea materiei pe unități (teme) mari de 1—2 săptămîni și apoi organizarea acestor teme pe obiective sau sarcini precise de învățare, deci utilizarea pedagogiei obiectivelor didactice; b) înlocuirea verificării de constatare prin sondaj și de pedepsire prin procedee sistemice de conexiune inversă și de corectare deci de învățare; c) prezentarea sau explicarea obiectivelor (sarcinilor) de învățare fie prin predări sistematice, coerente, fie prin predări bazate pe indicatori de învățare, dar în ambele cazuri predarea este urmată de teste formative, adică de exerciții de aplicare și învățare și apoi de teste sumative (de verificare a învățării) și, cînd e cazul, corective; d) deși se practică în continuare învățarea acasă, elevii vin la școală nu pentru a fi verificați și sancționați, ci pentru a învăța efectiv, așa cum părinții lor se duc la fabrică sau la cîmp spre a lucra efectiv.

Aceste modele cunosc astăzi numeroase variante adecvate condițiilor diferitelor țări sau regiuni geografice în care se practică, ceea ce arată că este vorba de strategii flexibile și adaptabile. Deși li s-au semnalat și unele limite, (nu există strategii didactice care să facă minuni), confirmarea eficienței lor a venit din toate colțurile lumii. Ele sînt, firește, mai complicate decît le-am putut prezenta aici și detaliile, fără care nu se poate trece la aplicarea lor, se găsesc, cel mai la

îndemînă, în lucrarea lui Cezar Bîrzea: „La Pédagogie du succes", Paris, PUF, 1982.

Trebuie să menționăm că aceste strategii nu pot fi aplicate aidoma la noi, deoarece sistemul nostru de învățămînt se bazează pe programe și manuale elaborate pe plan central și pe orare și lecții cu durată fixă. Pornind de la indicația Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973, că *„Obligația statului, a societății este nu să-i scoată afară din școală pe cei care învață mai greu, ci să găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toți copiii să-și însușească cunoștințele corespunzătoare"* în cercetările noastre am validat, între anii 1975—1978, în mod experimental și aproape paralel cu definitivarea modelelor străine descrise, un model al învățării în clasă la ciclul gimnazial. (Cf. „Lecții în spiritul metodelor active", de Pelaghia Popescu și Ioan C. Roman, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1982). Ulterior, am extins cercetările de la ciclul liceal și la cel primar. La sfîrșitul anului 1985 vom prezenta beneficiarului (M.E.Î.) un ghid pentru introducerea metodelor activ-participative în învățămînt, lucrare care în intenția autorilor urmează a fi *un manual al învățării în clasă*. Este vorba de modelul unei lecții mai simple, aplicabilă în condițiile țării noastre, și care ar avea aproximativ următoarele etape:

1. Verificarea lecției vechi

Pe cît posibil, aceasta se face în forme scrise, colective (conspecte, scheme, desene, răspuns la întrebări, rezolvare de exerciții și probleme), cu întreaga clasă. De pildă, cînd învățătorul întreabă „cît fac 7×3 și un elev răspunde, nu putem ști ce știu ceilalți, deși toți pot fi cu mîna în sus. Se va cere: „întîi scrieți răspunsul și apoi stăm de vorbă". Fiind nevoit să scrie, fiecare elev este atent și trebuie să dea un răspuns, chiar greșit. Apoi se discută, se verifică, ce a scris fiecare (prin sondaj sau control reciproc) și cei care au greșit corectează. Cu puțină fantezie, această practică poate fi folosită la toate materiile și la toate clasele, sporind mereu sarcina de rezolvare. Astfel, cei ce nu știu învață, se corectează, iar cei ce știu îi ajută și în același timp își fixează mai bine cunoștințele.

Se poate proceda frontal în cazul claselor mai omogene, sau pe grupe la clasele cu elevi cu nivel diferit de pregătire, dar esențial este să se evite situațiile în care majoritatea elevilor stau, adică ascultarea a 3—4 elevi sau verificarea cu răspunsuri în cor, cînd tot numai cîțiva elevi țin pasul. Elevii care nu pot răspunde corect pot întreba pe alții sau, cînd este vorba de lucruri de memorat, vor fi trimiși la sursă: manual, notițe, dicționare etc., spre a căuta singuri răspunsul și a-l învăța. Elevilor foarte buni li se pot da lucrări separate, iar cu ceilalți se repetă și se învață lucrurile de bază pentru a se asigura înaintarea în materie. La clasele mai slabe, se cere întîi elevilor să repete (să memoreze) anumite fragmente, teorii, date, idei etc., apoi se trece la verificarea în formele de mai sus. Evident, se va urmări un drum ascendent: de la o lecție la alta să fie tot mai mulți cei care rezolvă independent datele ce se cer.

Verificarea orală nu este eliminată, dar se practică mai puțin și în permanență subordonată învățării. Ea apare sub forma discuțiilor comune de generalizare, a reamintirii unor date generale, sau discuție cu voce scăzută, cu un elev, în timp ce ceilalți lucrează. Note se pot pune zilnic pentru tot ceea ce face un elev în întreaga oră, sau numai pentru verificarea lecției vechi. De pildă, cu sau fără repetare precedentă, profesorul dă 3—4 întrebări care pot sintetiza întreaga lecție. Elevii răspund în scris, iar foile cu răspunsurile sînt notate. Notele nu se acordă însă ca sancțiuni. Ele au îndeosebi valoare de diagnostic: arată fiecărui elev unde se află, ce lacune are etc. La sfîrșit de capitol se dau lucrări de verificare sumativă. Notele se trec în catalog, dar pentru cei care au primit note sub limită este și acum mai preferabil să li se dea teme suplimentare de recapitulare și apoi să se refacă lucrarea de control. *Obligația școlii este să asigure succesul elevilor, nu să înregistreze insuccesele lor și să le sancționeze ca atare.*

2. Reactivarea sau reamintirea (neînvățarea) noțiunilor vechi pe care se întemeiază lecția nouă

Ce face un profesor de matematică, fizică, chimie etc., cînd constată că 5—6 sau 10 elevi nu știu datele esențiale ale lecției? Le face morală, îi amenință, le pune sau nu le pune o notă rea etc. Lecția de predare-verificare obișnuită nu-i permite să facă altceva. Ca să încerce o recuperare în ora următoare, profesorul fie că uită, fie că nu are timp și dacă o face totuși constată că de obicei elevii tot nu știu. Profesorul este nevoit să treacă mai departe și astfel rămînerea în urmă, cu urmările ei nefaste, se instalează tot mai mult. Verificarea în formele amintite mai sus previne acest fenomen. Totuși, apare uitarea, așa că la o lecție nouă, deseori o parte din elevi nu vor avea în minte noțiunile vechi necesare înțelegerii lecției noi. Rămînerea în urmă se va produce din nou. De aceea, nu se trece la lecția nouă pînă ce nu se reactivează cunoștințele vechi necesare, dar nu formal (de către 1—2 elevi sau de

către profesorul însuşi), ci toţi elevii sînt trimişi la manual, la notiţe etc. să repete şi să rememoreze cunoştinţele pe care se va baza lecţia nouă. Profesorul trece mai departe numai după ce se convinge că acest lucru s-a făcut temeinic. Timpul ce se pierde în primele etape cu aceste procedee se va recupera ulterior prin prevenirea rămînerii în urmă.

3. Anunţarea obiectivelor principale ale lecţiilor noi

În fond este vorba de un lucru simplu, care durează cîteva minute, dar care este indispensabil. Profesorul anunţă foarte clar şi precis (prin enumerare) obiectivele lecţiei, adică ce vor învăţa elevii sau ce vor trebui să ştie şi să poată face la urmă. În continuare se anunţă activităţile lecţiei, adică mijloacele sau căile prin care aceste obiective vor fi însuşite: ce va face profesorul şi ce vor face elevii în fiecare etapă a lecţiei. Pentru a impune un ritm rapid de lucru şi pentru a-i învăţa pe elevi cu economisirea timpului, cu munca intensivă, profesorul va anunţa şi durata aproximativă a fiecărei activităţi. Cînd sînt mai multe table, pentru economie de timp, acest plan se scrie pe una din table. Unde există posibilitatea, cel mai simplu este ca acest plan să fie prezentat pe o folie de retroproiector, apoi derulat şi realizat pas cu pas. La discuţia lecţiei se va avea în vedere şi timpul: dacă a fost programat bine, dacă s-a lucrat în ritmul necesar etc.

4. Predarea-învăţarea lecţiei noi

Se face în două forme principale:

a) **Predarea coerentă, succintă şi integrală a lecţiei prin expunerea profesorului, cu mijloacele didactice cunoscute.** În timpul expunerii elevii iau notiţe, apoi urmează învăţarea: fie din manual, fie din notiţe, fie prin rezolvare de probleme etc. În acest caz se va renunţa la verificarea lecţiei vechi sau se va face mai sumar. Această variantă se foloseşte pentru lecţii mai grele, care ar lua elevilor prea mult timp pentru descifrarea lor, la disciplinele la care nu există manuale, sau la învăţămîntul seral în unele cazuri. Predarea durează 20—25 minute, după care se lasă alte 20—25 minute pentru învăţare şi exersare, aplicare, verificarea învăţării. La început se va face învăţarea pe secvenţe de 4—5 minute, urmate de verificare, căci altfel ne putem trezi că după o jumătate de oră unii elevi nu au învăţat nimic. Deci este vorba de o învăţare dirijată, controlată şi verificată. În timpul învăţării elevii pot colabora, pot pune întrebări profesorului. Specificul materiei impune şi metoda de lucru. La ştiinţele sociale, de pildă, mai mult se va conspecta, rezuma, memora, compara etc. pe cînd la disciplinele fundamentale, după învăţarea (memorarea) părţii teoretice (teorii, formule, definiţii) se va trece la rezolvări de exerciţii şi probleme. Pentru elevii care învaţă mai repede se vor avea în rezervă teme în plus. Aceşti elevi pot fi folosiţi şi ca auxiliari, corectori pentru elevii care învaţă mai încet. Prin aceasta ei nu pierd, cum se crede, pentru că cel ce explică ceva altuia întotdeauna învaţă ceva în plus, îşi lămureşte lui însuşi mai bine lucrurile. După momentul de învăţare, va urma o discuţie colectivă de fixare, generalizare, aprofundare. Pe cît posibil, fiecare lecţie se va încheia cu un rest de verificare în care problemele date sînt obiectivele anunţate la început.

b) **Predarea-învăţarea prin indicatori de învăţare.** Aceasta este situaţia cea mai frecventă şi cuprinde următoarele două etape:

— Profesorul anunţă elevilor prima activitate, care de obicei corespunde cu primul obiectiv sau prima sarcină de învăţare, specificîndu-le ce anume să caute, să descopere, să noteze şi să reţină. Deci, profesorul enunţă o idee şi indică elevilor mijlocul (fragmentul de studiat, experienţa de efectuat) prin care să o obţină. De pildă, în loc să explice el în ce constă alcătuirea frunzei, profesorul scrie pe tablă subtitlul „Alcătuirea frunzei", trage trei săgeţi şi spune elevilor că „frunza se alcătuieşte din trei elemente; le găsiţi în paragraful cutare: căutaţi-le şi notaţi-le în dreptul săgeţilor respective". Treptat lucrurile se complică, în sensul că elevii vor fi conduşi pînă la punctul cînd vor putea face independent un conspect al lecţiei noi, întrebînd pe profesor cînd au nevoie. Profesorul va face la tablă, la început o schemă mai completă, ca model pentru elevi. De la o lecţie la alta el va face scheme mai sumare, numai „cap de schemă", dar va avea grijă ca pînă la urmă pe caietele elevilor să rezulte o schemă completă şi corectă, ca şi cum ar fi dictat-o sau ar fi scris-o el pe tablă.

— Elevii rezolvă independent sarcina (studiază, conspectează, rezumă, rezolvă, refac experienţa sau problema după indicaţiile din manual etc.), după regula: întîi lucrează fiecare singur; cine nu mai poate lucra singur, apelează la vecini, formîndu-se grupele spontane; cînd grupa nu poate merge mai departe, apelează la profesor. Profesorul dă indicaţii, cu voce scăzută, numai atît cît elevii au nevoie ca să iasă din impas. Profesorul intervine cu voce tare numai cînd este ceva ce interesează întreaga clasă. De obicei profesorul ştie cine va avea nevoie de ajutor şi intervine la momentul potrivit. Totodată supraveghează ca toţi elevii să lucreze în ritm cît mai rapid. Dacă este cazul, elevilor mai buni le dă lucrări în plus, iar cu cei slabi reia explicarea noţiunilor de bază şi aplicaţiile elementare. Secvenţa se

încheie printr-o succintă discuție colectivă de fixare și generalizare. Se trece apoi la secvența următoare și așa mai departe.

În fazele de început se lucrează pe secvențe mici, de 4—5 minute, cu sarcini foarte precise, spre a se preveni risipirea timpului. Mai tîrziu se pot da secvențe mai mari spre a nu menține elevii buni la un ritm mediocru, iar cu cei slabi se reiau lucrurile de bază.

În momentele de predare-învățare, fie în varianta *a*, fie în varianta *b*, se merge de obicei în front comun pentru a se asigura tuturor noțiunile de bază. Elevii mai buni sînt folosiți ca auxiliari și corectori pentru cei mai slabi. După aprecierea profesorului, acestora li se pot da și lucrări suplimentare, mai grele. Dar se pornește cu scopul ca în clasă fiecare să-și însușească noțiunile de bază, după care fiecare face cît poate mai mult, în clasă și acasă. *Noțiunile de bază sînt acelea care asigură înaintarea în materie, adică înțelegerea lecției următoare și promovabilitatea acoperită de cunoștințe.* Pe acest fond de cunoștințe comune se poate ajunge ca patru cincimi din elevi să aibă note bune și foarte bune, iar ceilalți să poată înțelege și ei despre ce este vorba în fiecare lecție. *Trebuie subliniată valoarea formativă foarte mare a acestui moment:* elevii învață a rezuma, a conspecta, a rezolva independent, a folosi sursele de cunoștințe, deci își formează instrumentele sau capacitățile de lucru, de cunoaștere de care vor avea nevoie în învățarea ulterioară.

5. Învățarea-aplicarea

Momentul precedent asigură întîlnirea activă a elevilor cu cunoștințele sau sarcinile noi, înțelegerea lor, chiar și o primă învățare, dar nu o învățare suficientă. De aceea lecțiile de acest tip trebuie să includă obligatoriu momente de învățare efectivă: memorarea după manual, după caietul de notițe, rezolvarea de exerciții și probleme similare, efectuarea unor experiențe aplicative etc. *Memorarea nu trebuie izgonită din școală sau nu trebuie lăsată numai pe seama muncii de acasă.* Acest moment se încheie cu discuții de generalizare, clarificare, cînd profesorul poate veni cu completări, concluzii, sinteze.

6. Verificarea finală

Cum s-a menționat în cazul predării-învățării pe baza expunerii profesorului, lecția se va încheia, pe cît cu putință, cu momente de verificare finală: întrebări și răspunsuri orale, dar cele mai adesea în scris. Se notează lucrările bune. Concentrarea atenției elevilor și ambiția lor de a reuși sînt mai mari cînd știu că lecția se încheie cu verificare și notare. Nu vor fi notați elevii care învață în ritm mai lent. Ei vor fi exersați să-și îmbunătățească ritmul și vor fi apreciați mereu pentru progresele făcute.

Notă. Nu toate lecțiile pot fi trecute prin aceste etape, nu toți profesorii vor reuși de la prima încercare. Cu atît mai mult nu vor reuși elevii. Dar dificultățile de început se risipesc treptat, apare deprinderea de lucru și pentru elevi și pentru profesori, timpul se ameliorează, succesele se dezvoltă mereu și concomitent se îmbunătățește atitudinea elevilor față de școală, frecvența, disciplina etc. Orice încercare include un risc. Cel mai mare risc este acum a ne menține la vechile strategii didactice. Acestea au cel puțin trei defecte care nu permit înlăturarea eșecului școlar: consumă (risipesc) circa 50% din timpul școlar prin verificări de constatare și pedepsire, ceea ce produce totodată atmosfera conflictuală și îndepărtarea unei bune părți a elevilor de școală; îl silesc pe profesor să treacă la lecția nouă fără a putea remedia lipsurile din lecția veche, ceea ce generează rămînerea în urmă uneori a peste 50% din efectivele școlare; aduc un conținut foarte mare de informații, fără a putea forma elevilor și instrumentele sau capacitățile pentru însușirea acestora.

*

În țara noastră a mai fost validat experimental modelul învățării în școală al profesorului Vasile Bunescu (vezi „Revista de Pedagogie", nr. 6/1983), model care cuprinde: 1) Verificarea lecției vechi prin antrenarea întregii clase; 2) Verificarea ideilor ancoră (a ideilor vechi pe care se întemeiază lecția nouă); 3) Anunțarea temei și comunicarea obiectivelor; 4) Organizarea situațiilor de învățare; 5) Evaluarea formativă; 6) Dezbaterea colectivă (de aprofundare cu întreaga clasă); 7) Evaluarea sumativă. Firește, și în cazul acestui model există numeroase detalii practice, care trebuie cunoscute înainte de a începe aplicarea lui. Se poate observa însă că între modelul lui Block și Anderson, acela al nostru și acela al lui Vasile Bunescu există apropieri mari, deși fiecare a fost experimentat în mod independent, de unde se poate conchide că în situații asemănătoare se impun strategii didactice asemănătoare.

*

Lecțiile de recapitulare se organizează după 8—10 lecții curente de predare-învățare. Ele vor cuprinde două părți: un plan dinainte anunțat, după care elevii se pregătesc acasă — desfășurarea propriu-zisă a lecției, care va consta din efectuarea unor sinteze mari: scheme sau tablouri sinoptice, efectuarea unor probleme și exerciții tipice, sistematizarea teoriei unui capitol întreg etc. Aceste lucrări vor fi întocmite de către elevi în clasă, sub conducerea profesorului și urmînd planul anunțat în ora precedentă. Mai tîrziu, cînd elevii și-au format deprinderile de muncă independentă, li se va cere să întocmească acasă aceste lucrări, în clasă urmînd discutarea, aprecierea, completarea lor.

*

Lecțiile de recapitulare vor fi urmate de obicei de o lecție de verificare scrisă, care poate avea același subiect sau unul inspirat din lecția de recapitulare. În nici un caz nu vom face anumite lucruri la recapitulare și vom cere apoi altele la verificare. Aceste lucrări sînt individuale și se notează. Dar și în aceste cazuri se vor da lucrări suplimentare pentru elevii care nu și-au însușit eventual ideile de bază și apoi se va reface lucrarea. Scopul principal este ca elevii să învețe, nu doar să fie notați indiferent de rezultat.

(va urma)

Autoperfecționare și creativitate în activitatea didactică

Conf. univ. dr. DOINA VINTILESCU
Universitatea din Timișoara

RITMUL cu care se realizează în zilele noastre progresul în toate domeniile vieții sociale impune fiecăruia la locul său de muncă preocupare permanentă pentru a fi informat la zi cu tot ceea ce este nou în domeniul în care lucrează și a spori calitatea activității pe care o desfășoară. Conștientizarea adoptării unei astfel de atitudini este legată direct de două dimensiuni esențiale ce caracterizează personalitatea societății noastre socialiste: tendința de autoperfecționare continuă și creativitatea, ca rezultantă a valorificării într-un mod propriu, original și eficient, a experienței acumulate.

Prezența acestor dimensiuni ca elemente componente ale personalității este necesară în orice fel de activitate. Mai mult însă decît în oricare alt domeniu, ele se impun în activitatea educatorului, pentru că el trebuie să creeze condițiile ce vor permite formarea idealului de personalitate cerut în prezent de societatea căreia îi aparține și de dezvoltarea în perspectivă a acesteia. Conștienți de răspunderea socială care le revine, oamenii muncii din învățămînt încep procesul de autoperfecționare a activității încă din primele zile petrecute la catedră și-l continuă apoi toată viața, pînă la încheierea misiunii pe care au avut-o de îndeplinit.

Modalitățile de autoperfecționare sînt multiple și variate, mai ales dacă includem printre acestea și **formele de perfecționare organizată** (interasistențele, comisiile metodice, cercurile pedagogice, reciclările, gradele didactice care presupun pregătire tot prin efort propriu), avînd în vedere consecințele lor imediate asupra calității activității ulterioare a cadrelor didactice. Considerăm însă că *nici una dintre aceste forme nu au efect formativ atît de pronunțat ca acela pe care îl realizează pregătirea pentru obținerea gradelor didactice*, momente ce marchează salturi calitative deosebite în activitatea fiecăruia. Ce argumente pot fi aduse în sprijinul acestei afirmații?

Iată cîteva dintre ele, cu referiri speciale la gradul I:

1 — obținerea gradului este pregătită în timp, prin informarea continuă (în specialitate, pedagogie, psihologie, și metodică), acumularea experienței practice în munca cu clasa și adunarea materialului pentru elaborarea lucrării de grad;

2 — perspectiva gradului are efect stimulator susținut, în direcția ridicării continue a calității întregii activități a candidatului;

3 — inspecția pentru gradul I și lucrarea realizată finalizează o etapă însemnată a procesului de autoperfecționare permanentă, bazat pe studiu individual sistematic și pe valorificarea tuturor surselor de informare colectivă teoretică și practică avute la dispoziție (comisii metodice cercuri pedagogice, lecții deschise, interasistențe, reciclări);

4 — de cele mai multe ori, acumularea de experiență în mod puternic motivat (prin perspectiva gradului), conduce la un pronunțat spirit creator în activitatea desfășurată, pentru că stimulează gîndirea și inventivitatea;

5 — inspecțiile de gradul I sînt un important prilej de evaluare și autoevaluare a activității cadrului didactic sub toate aspectele; rezultatele lor îi vor orienta o însemnată perioadă de timp întreaga muncă de viitor;

6 — obținerea gradului are efect tonic asupra candidatului atît prin rezultatele obținute, cît și prin noua calitate care i se atribuie sporindu-i responsabilitatea și prestigiul în rîndurile colegilor.

Desigur că, mulți dintre cititori vor fi de acord cu noi în legătură cu cele de mai sus, cu remarca, reală de altfel, că înscrierea la gradul I este posibilă numai după un număr important de ani de activitate (cel puțin 13), timp care îi permite oricui să acumuleze experiență și măiestrie. Acest lucru nu este însă suficient. Cel *care se înscrie la gradul I trebuie să aibă conștiința valorii, să simtă nevoia să se confrunte și să dorească să facă un salt important în direcția autoperfecționării*. Altfel spus, cadrul didactic respectiv trebuie să trăiască intens aspirația către competență, dorința de autorealizare și de îndeplinire exemplară a datoriei. Este concluzia la care am ajuns efectuînd în ultimii ani, în calitate de președinte, un număr important de inspecții de gradul I la educatoare și învățători, concluzie care ne-a și determinat să elaborăm materialul de față.

Analiza activității celor inspectați a pus în evidență faptul că preocuparea lor pentru autoperfecționare a fost continuă și de durată, ceea ce s-a reflectat înainte de toate în nivelul de pregătire al preșcolarilor/școlarilor, cu care lucrau de unul sau mai mulți ani. În același timp, analiza respectivă a reliefat caracterul creator al muncii la majoritatea candidaților, manifestat prin activități cu o

pronunțată eficiență instructiv-formativă și multă originalitate în modul de efectuare a lor. Am considerat că *dezvăluirea direcțiilor în care a putut fi surprinsă cu ușurință creativitatea și formele ei în activitatea efectivă a celor asistați, pune la dispoziția educatoarelor/învățătorilor anumite modele de lucru, ce merită să fie luate în seamă.*

Care sînt aceste direcții? Ele se referă atît la proiectarea și realizarea activităților, la evaluarea lor, cît și la un anumit specific de concepere și elaborare a lucrării de grad.

În cele ce urmează vom da *cîteva exemple privind modul de manifestare a creativității* la unele dintre cadrele didactice inspectate.

a) Cu privire la *proiectarea activităților și lecțiilor* s-a putut constata de la an la an o stăpînire tot mai temeinică a problemelor care să le permită educatoarelor și învățătorilor o proiectare științifică și creatoare a întregii activități desfășurată la clasă. Elementul cel mai greu accesibil l-a constituit operaționalizarea obiectivelor care, odată realizată, permite clarificarea tuturor finalităților instructiv-educative urmărite la lecții, privind comportamentul copiilor/școlarilor în activitatea lor de învățare. La cei inspectați această problemă a fost în general rezolvată, unii dintre ei dovedind creativitate încă din această etapă a activității.

Iată, bunăoară, la o activitate de povestire prevăzută pentru *grupa mică*, educatoarea conform programei, urma să predea „Capra cu trei iezi" de I. Creangă, povestire cunoscută deja de toți copiii. Pornind de la această realitate și respectînd în același timp programa, după ce s-a asigurat cu numărul necesar de cărți care ilustrau deosebit de frumos povestea respectivă, educatoarea și-a fixat drept scop al activității „formarea la copii a deprinderii de a lucra cu cartea", iar ca obiective operaționale privind comportamentul preșcolarilor: să mînuiască corect filele cărții, să intuiască ilustrațiile din carte în succesiunea lor, să găsească ilustrația corespunzătoare celor povestite de educatoare, să redea corect un episod din poveste pe baza intuirii unei ilustrații din carte și să respecte cartea cunoscîndu-i importanța. Realizarea scopului propus și a obiectivelor operaționale fixate a dezvoltat la copii nu numai deprinderea de a lucra cu cartea, ci și spiritul de observație, vocabularul, capacitatea de exprimare corectă, grija și acurateța pentru carte, dragostea pentru ea („cel mai bun prieten al copiilor la orice vîrstă"). *Creativitatea educatoarei s-a manifestat din plin și prin condițiile psihopedagogice deosebite asigurate pe tot parcursul desfășurării activității*, ceea ce i-a antrenat pe toți copiii, implicîndu-i și afectiv foarte intens în rezolvarea sarcinilor pe care le aveau de îndeplinit. Activitatea, bine gîndită încă de la proiectarea ei, a stimulat și resursele creative ale copiilor, chiar dacă aveau vîrsta de numai 3—4 ani.

b) Creativitatea celor inspectați s-a manifestat cu pregnanță și în *metodologia activităților/lecțiilor, prin varietatea și modul original de îmbinare a metodelor și procedeelor didactice utilizate.* S-a întîmplat, de exemplu, să asist la trei ore de matematică cu aceeași temă (Adunarea și scăderea pînă la 100 — lecție de fixare), ținute în clasa I de trei învățătoare diferite și fiecare dintre lecții să aibă o metodologie proprie, purtînd amprenta creativității învățătoarei. Astfel, în cadrul fiecăreia dintre aceste lecții calculul oral s-a îmbinat cu exercițiul scris, rezolvarea și crearea de probleme. La una dintre clase a predominat însă calculul oral în lanț, urmat de muncă independentă cu fișe alcătuite diferențiat pe grupe de copii și rezolvarea frontală de probleme. La altă clasă, după un calcul oral foarte rapid s-au efectuat la tablă exerciții *în trepte*, în cadrul unui concurs organizat între două grupe mari care au cuprins toți elevii din clasă, apoi s-au creat individual probleme pe baza datelor și relațiilor fixate de învățătoare și ulterior fixate chiar de elevi. În cea de a treia clasă, specificul activității a fost dat de munca școlarilor la tăblițele multifuncționale. Exercițiile și problemele din fișele distribuite elevilor organizați în grupe omogene erau de dificultăți diferite. După rezolvarea lor, grupa putea să creeze probleme asemănătoare sau să preia din exercițiile și problemele de la tăbliță imediat următoare. Toate trei lecțiile în discuție au fost foarte dinamice, reușind să activeze întreaga clasă de elevi pe toată durata lor.

c) Bogăția și originalitatea materialului didactic confecționat de propunători și distribuit copiilor pun de asemenea în evidență spiritul creator al educatoarelor și învățătorilor inspectați. Jetoane pentru diferite tipuri de jocuri didactice, figuri geometrice de culori, mărimi și grosimi variate, buline viu colorate, animale și flori desenate și decupate, diferite obiecte care urmează să fie intuite la lecție (de exemplu, ceas din traforaj pentru fiecare elev din clasă) ș.a. toate confecționate prin efortul propunătorului, vin să completeze trusele de materiale didactice existente în grădinițe și școală. Lucrînd cu material variat distribuit, educatoarele și

învățătorii de la clasele mici asigură formarea la copii a unor percepții și reprezentări corecte și trainice. Bunăoară, pentru fixarea numărului 9 în șirul numeric de la 1—10 (grupa mare), una dintre educatoarele inspectate a utilizat material didactic pentru antrenarea mai multor analizatori în formarea reprezentării numărului respectiv: vizual (mulțimi de flori și rîndunele), auditiv (bătăi în tobă în timp ce copiii erau cu ochii închiși) și tactil (boabe de fasole lipite într-o filă de hîrtie îndoită al căror număr trebuia stabilit de copii prin pipăit).

În afară de acest material didactic cu care se lucrează distribuit, multă originalitate prezintă planșele care ilustrează conținutul diferitelor povești predate în grădiniță sau școală, tablourile după care se fac compuneri orale sau scrise (în cazul școlarilor), calendarul naturii, planșele cu jocuri matematice sau cele folosite la cunoștințe despre natură etc. Toate confecționate de către educatoare, respectiv de către învățători, aceste materiale didactice le asigură preșcolarilor/școlarilor cunoștințe, le îmbogățesc vocabularul, le dezvoltă spiritul de observație, gîndirea, creativitatea și gustul pentru frumos. Foarte interesante și eficiente din punct de vedere formativ ni s-au părut în acest sens întocmirea unui jurnal de excursie începînd cu clasa a III-a (sursă de material informativ pentru activități ulterioare în clasă — compuneri, desene, crearea de probleme la matematică etc.) și confecționarea de planșe cu jocuri matematice în care relațiile dintre numere și operațiile care trebuie efectuate sînt redate prin diferite desene ce plac copiilor, interesîndu-i astfel pentru activitatea matematică (De exemplu un cerc este împărțit în sectoare într-un număr cu soț. În afară de un singur sector, fiecare are înscris în interiorul său un număr care este dublul numărului din sectorul direct opus. Elevul de clasa a III-a sau a IV-a trebuie să găsească relația dintre numere și să completeze cu numărul potrivit sectorul rămas liber. În alte jocuri sînt folosite mașini, rachete, pitici, fluturi etc.)

d) Un alt element al activității din grădiniță și școală care dezvăluie capacitățile creatoare ale cadrelor didactice se referă la *modalitățile multiple de evaluare a învățării copiilor/școlarilor*. Astfel, fixarea de către educatoare a unor sarcini de îndeplinit în funcție de grupă (stabilirea de corespondențe între diferite mulțimi de obiecte, gruparea obiectelor după formă și culoare, după mărime și grosime etc.), aplicarea de fișe individuale cu diferite scopuri (pentru a corela, de exemplu, uneltele de muncă specifice unei meserii cu obiectele confecționate prin utilizarea lor), analiza lucrărilor copiilor efectuată de ei înșiși după criterii care le sînt cunoscute etc., sînt doar cîteva din formele de evaluare variate întîlnite în activitatea educatoarelor cu copiii preșcolari.

Același lucru se poate spune și în legătură cu activitatea învățătorilor. În afară de lucrările de control obișnuite, ei evaluează activitatea de învățare a școlarilor lor prin fișele individuale aplicate (diferențiate pe grupe sau chiar de la copil la copil), compuneri pe diferite teme, dictări, povestiri în scris, crearea de probleme după model dat, desene cu temă sau la alegere etc. Toate acestea constituie numai cîteva din modalitățile multiple de evaluare utilizate creator de învățători în activitatea școlară.

Aspectele la care ne-am referit nu epuizează sfera largă de manifestare a creativității în activitatea didactică din grădiniță și învățămîntul primar. Le-am avut în vedere doar pe cele de mai sus, pentru că ele s-au impus în mod deosebit.

Am dori să mai adăugăm că spiritul creator al celor inspectați în vederea obținerii gradului I s-a evidențiat și în modul de elaborare a lucrărilor susținute. Majoritatea dintre lucrări valorifică experiența acumulată în timp în munca cu grupa/clasa într-o anumită direcție, calitatea lor depinzînd de priceperea autorilor și de îndrumătorii acestora.

Nivelul creativității lor este direct proporțional cu soluțiile noi, originale, la care ajung autorii în urma unor căutări asiduie, bazate pe o informare sistematică în problema urmărită. În acest sens, am putea aminti, de exemplu, lucrările „Modalități de realizare a caracterului formativ al etapei informaționale la lecțiile de compunere" (F.D.) și „Pregătirea copiilor de 5—6 ani în vederea adaptării lor la regimul de activitate școlară" (S.E.) ale căror autoare ajung la anumite concluzii importante privind sporirea eficienței activității didactice, concluzii verificate cu multă temeinicie. Lucrările amintite, alături de multe altele, pot constitui un sprijin important pentru cadrele didactice care lucrează cu preșcolarii și școlarii mici, datorită tocmai nivelului de creativitate care le caracterizează.

Considerăm că *pentru a deveni un bun colectiv, cel puțin unele din lucrările elaborate în vederea obținerii gradului I ar trebui valorificate integral prin Inspectoratele școlare județene și difuzate unităților de învățămînt.* Prin aceasta experiența didactică creativă importantă a educatoarelor și învățătorilor care se prezintă la gradul I ar fi mai intens generalizată, fapt ce ar avea, cu siguranță, numai consecințe pozitive asupra calității învățămîntului.

Coordonate ale unei lecții moderne

Prof. dr. TEODOR MUCICA

CREȘTEREA EFICIENȚEI ÎNTREGII ACTIVITĂȚI este un imperativ al epocii în care trăim. Este firesc deci ca și în domeniul învățămîntului să crească preocuparea pentru a conferi noi note calitative, superioare activității de predare-învățare, de pregătire a tineretului pe baza celor mai noi cuceriri ale științei, tehnicii și cunoașterii umane.

Eforturile pentru trecerea la o nouă calitate în învățămînt sînt îndreptate în mai multe direcții. Noi vom stărui însă asupra activității didactice, a modului în care este conceput și realizat actul pedagogic de care depind, în mare măsură, efectele formative și educative ale lecției, creșterea randamentului învățării. Tratarea acestei probleme ne-a fost sugerată, de fapt, de concluziile desprinse din controalele efectuate în mai multe unități de învățămînt[1].

Deși cei mai mulți profesori din școlile controlate acordă atenție proiectării, realizării și evaluării lecției, sînt totuși cadre didactice care desfășoară lecțiile după modelul tradițional (fără obiective precise, se axează pe lungi expuneri uneori însoțite de demonstrații, solicită excesiv memoria, comunicarea are loc în structuri și trasee obligatoriu de urmat, participarea elevilor este slabă rămînînd în postura de simpli spectatori, sistemul de notare pune pe prim plan reproducerea fidelă a cunoștințelor transmise de profesor etc.).

De aceea, ne propunem cîteva considerații asupra principalelor coordonate ale lecției moderne care, după părerea noastră, pot constitui sugestii utile în proiectarea, realizarea și evaluarea activității didactice, în creșterea eficienței oricărei lecții.

1. **Formularea clară a obiectivelor operaționale și enunțarea lor pe înțelesul elevilor.** O lecție modernă se caracterizează înainte de toate prin claritatea și precizia cu care sînt formulate obiectivele. La multe lecții la care am asistat obiectivele au fost formulate corect, profesorii respectivi dovedind că stăpînesc teoria și metodologia definirii obiectivelor operaționale. Din păcate nu toți profesorii au înțeles necesitatea ca fiecare lecție să se desfășoare pe baza unor obiective proprii, iar alții nu au reușit încă să se edifice asupra modalităților de definire corectă a obiectivelor. Cînd la analiza lecției li s-a cerut să enunțe obiectivele pe care le-au urmărit răspunsurile au fost generale, echivoce, ambigue. Cele mai multe răspunsuri se refereau la ceea ce face profesorul, alții confundau obiectivele lecției cu obiectivele generale ale educației etc. Sîntem de părere că am depășit perioada de adaptare, de tatonare, de clarificare și că problema stăpînirii metodologiei de definire a obiectivelor trebuie să devină o problemă prioritară pentru fiecare profesor. Plecînd de la ideea că obiectivele nu sînt altceva decît rezultatele așteptate, se impune ca fiecare lecție să se desfășoare pe baza obiectivelor operaționale, formulate în termeni de comportament observabil și măsurabil. În felul acesta profesorul poate avea o perspectivă clară asupra întregii activități, precum și criterii de măsurare și apreciere a calității și eficienței acesteia.

Pentru ca un obiectiv să aibă un pronunțat caracter operațional, formulat în termeni comportamentali expliciți, se folosesc — după cum se știe — *verbe de acțiune* (elevul să definească, să demonstreze, să experimenteze, să construiască etc.). În felul acesta accentul se va pune nu pe activitatea profesorului, ci pe schimbarea care se așteaptă să se producă la elevi, adică pe *ce vor ști să facă elevii* după lecție. Cu alte cuvinte, la sfîrșitul lecției fiecare elev trebuie să probeze că a dobîndit o performanță, că știe să facă ceva, să opereze cu cunoștințele însușite și nu numai să le reproducă[2].

Orice lecție începe cu o „stare de pregătire imediată pentru învățare"[3], cu captarea atenției, după care urmează comunicarea obiectivelor urmărite în lecția respectivă. Este foarte important ca elevii să cunoască de la început unde trebuie să ajungă. Cunoașterea încă de la începutul lecției a obiectivelor, a țelurilor ei, joacă un rol motivațional, de concentrare și menținere a atenției întregii clase de elevi, de intensificare și orientare a eforturilor de învățare în direcția dorită. Comunicarea obiectivelor pe înțelesul elevilor constituie, totodată, o cale de activizare permanentă a elevilor în procesul învățării, în scopul creșterii eficienței acesteia.

[1] În perioada 1.XI.1983—1.VI 1985 colective de specialiști ai Oficiului Central pentru Mijloace de Învățămînt din cadrul Ministerului Educației și Învățămîntului au controlat și îndrumat 249 școli și licee din județele Prahova, Dolj, Arad, Mehedinți, Constanța, Vrancea, Mureș, Brăila, Caraș-Severin, Vîlcea, municipiul București ș.a. și au asistat la peste 1 000 de lecții la profesori de diferite specialități.

[2] Teodor Mucica. *Educație și creativitate.* În: „Revista de pedagogie" nr. 7/1983.

[3] Ioan Cerghit (coord.). *Perfecționarea lecției în școala modernă.* E.D.P. București, 1983 p. 129.

2. **Abordarea conținutului lecției prin prisma pedagogiei active.** Conținutul informativ și formativ-educativ al lecției se determină în raport cu obiectivele operaționale urmărite. Profesorul are obligația să analizeze cu grijă conținutul fiecărei teme din manual cu scopul de a selecționa riguros științific informația, de a actualiza datele și a interpreta corect faptele, evenimentele, de a elimina cunoștințele perimate și de a rearanja conținutul respectiv în funcție de obiectivele operaționale stabilite.

În vehicularea conținutului lecției și implicarea elevilor în diferite situații de învățare, pentru ca obiectivele urmărite să fie transformate în rezultate reale, profesorul se folosește de strategii didactice. *Strategiile didactice* sînt combinații de metode și mijloace de învățămînt cu ajutorul cărora se realizează obiectivele lecției.

Evident, la elaborarea strategiilor didactice se au în vedere nu numai obiectivele operaționale și conținutul, ci și specificul disciplinei ce se studiază. Este firesc ca în studiul disciplinelor fundamentale și de specialitate să predomine strategiile bazate pe metode active, formative-participative (învățarea prin descoperire, învățarea prin acțiune, experimentul, exercițiul, problematizarea, învățarea prin proiecte, studiul de caz etc.). Ca urmare, elevii vor fi puși în situația să întreprindă sistematic observații asupra obiectelor și fenomenelor studiate, să emită ipoteze, să formuleze probleme, să experimenteze, să înregistreze și să prelucreze datele obținute, să formuleze definiții, reguli, principii, să ajungă la concluzii și generalizări. Dacă metodele se aleg în funcție de natura obiectivelor urmărite, în schimb criteriul cel mai corect de selecționare a mijloacelor de învățămînt îl constituie specificul metodei. Strategiile didactice bazate pe metode active necesită mijloace de învățămînt adecvate cu care elevii să interacționeze direct pentru realizarea sarcinilor de învățare (truse și aparate de laborator, aparate de măsură și control, microscoape, simulatoare, scule și mașini-unelte etc.).

În studiul disciplinelor filologice și sociale apare, adesea, necesitatea realizării unor obiective cu conținut informativ (concepte, teorii, teze filosofice, doctrine economice, date cronologice, fapte și evenimente istorice, scriitori și domnitori etc.) și ca urmare și strategiile se vor baza pe metode informative (expunerea, explicația, povestirea, prelegerea ș.a.). Aceasta nu înseamnă că accentul se va pune doar pe memorarea de informații, ci și pe interpretarea, analiza, sinteza și judecarea lor din diferite unghiuri de vedere. Deci, și în aceste cazuri elevii pot fi activizați în lecție dacă profesorul va utiliza strategii bazate pe problematizare, descoperire, studiu de caz ș.a. care solicită intens gîndirea, imaginația, experiența, capacitatea de comunicare etc. Pentru metodele menționate mai sus se utilizează cu precădere mijloace de învățămînt bazate pe imagini proiectabile (diapozitive, diafilme, fotografii, folii, filme, vîdeocasete) sau diverse materiale grafice (tablouri, planșe, hărți, atlase, globuri, albume cu reproduceri după opere de artă, ilustrații din cărți și reviste etc.). Această categorie de mijloace de învățămînt cu mesaj informațional explicit poate să substituie realitatea, să comunice direct sau să ofere informații, să reconstituie lumea reală, să modeleze fenomene etc. În același timp, impactul cu imaginea lărgește considerabil orizontul de cunoaștere al elevilor, stimulează dezvoltarea calităților proceselor psihice, cu precădere ale gîndirii și imaginației, a celor afective și sensibilizează elevii pentru tot ceea ce este frumos.

3. **Organizarea optimă a mediului instructiv.** Eficiența unei lecții este determinată în mare măsură și de condițiile în care se desfășoară activitatea de predare-învățare. Pînă nu de mult lecțiile se desfășurau în săli de clasă obișnuite, dotate cu bănci fixe, cu o catedră și o tablă. În ultimele decenii tot mai multe săli de clasă au fost transformate în laboratoare și cabinete, care oferă atît profesorilor cît și elevilor condiții optime pentru studiul realității însăși și efectuarea unor operații autentice, concrete de muncă.

În foarte multe școli controlate există laboratoare și cabinete bine organizate și dotate, ele purtînd amprenta omului de la catedră, competent, pasionat, receptiv și dornic să contribuie la creșterea eficienței procesului de învățămînt. Multe dintre aceste laboratoare și cabinete sînt organizate după concepție proprie și dotate nu numai cu mijloacele de învățămînt realizate pe plan central, ci și cu diferite aparate, dispozitive, machete, planșe, folii etc. confecționate prin autodotare. Alte școli însă nu dispun de suficiente laboratoare și cabinete de specialitate, iar unele dintre cele existente nu sînt funcționale avînd mai mult aspectul unor depozite de materiale sau expoziții. S-au întîlnit și cazuri cînd, datorită orarului, nu toate lecțiile de fizică, chimie și biologie se desfășurau în laboratoare ci în săli de clasă. Este necesar ca în fiecare școală să existe suficiente laboratoare și cabinete bine dotate și corespunzător utilizate.

În organizarea laboratoarelor (cabinetelor) se pornește de la numărul de ore prevăzute în planurile de învățămînt și de la numărul claselor de elevi. Pe baza acestor date se calculează indicele de utilizare* care,

* Indicele de utilizare (I) este determinat de raportul dintre timpul efectiv (te) de utilizare a laboratorului (numărul de ore afectate disciplinei înmulțit cu numărul de clase) și de timpul maxim (tm) de funcționare a acestuia (considerat minimum 4 h/zi la gimnaziu și 6 h/zi la liceu), deci:

$$I - \frac{te}{tm}$$

în ultima instanță, determină tipurile de laboratoare (cabinete) necesare într-o școală sau liceu. Astfel, în școlile și liceele cu cîte un rînd de clase (V—VIII, V—X sau IX—XII) se organizează un *laborator general* (de fizică, chimie și biologie), iar cele cu cîte două rînduri de clase paralele un *laborator mixt* (fizică-chimie sau chimie-biologie). *Laboratorul individual* sau *cabinetul*, amenajat și dotat pentru o anume disciplină, se justifică în școlile cu cîte 3—6 rînduri de clase paralele; la licee cu 2—3 rînduri de clase paralele se organizează cîte un laborator de fizică, cu 4 rînduri de clase un laborator de chimie, cu 4—6 rînduri de clase un laborator de biologie ș.a.m.d.

Fiecare laborator (cabinet) ce se organizează trebuie să fie funcțional, adică să dispună de mobilier adecvat, de instalațiile necesare (energie electrică, gaze naturale sau biogaz, apă) pentru efectuarea experimentelor, acționarea echipamentelor audiovizuale și asigurarea camuflajului, precum și de mijloacele de învățămînt prevăzute în normativele de dotare.

Mobilierul nu numai că își schimbă forma, dar și modul de așezare în laboratoare și cabinete. Cunoscutele mese de formă dreptunghiulară, legate de o parte și de alta de un așa-zis „tunel" aflat la mijlocul încăperii, nu mai corespund actualei concepții de organizare și desfășurare a activității experimentale. Pe de o parte, nu toți elevii au condiții egale de lucru, iar pe de alta, profesorul are acces numai pe părțile laterale, neavînd posibilitatea să observe și să îndrume activitatea grupelor de elevi.

Pentru laboratoarele de fizică, chimie și biologie s-a realizat de curînd un nou tip de masă, avînd forma circulară. La o astfel de masă lucrează o grupă de 3—4 elevi, care au posibilitatea să participe în egală măsură la efectuarea experimentelor. Masa rotundă este prevăzută cu instalațiile necesare (apă, gaze, energie electrică) și depozit pentru trusa grupei de elevi, se poate așeza în diferite moduri asigurînd o bună vizibilitate elevilor spre tablă sau ecranul de proiecție și accesul profesorului în și din orice direcție. Această masă echipată cu instalațiile și mijloacele de învățămînt necesare reprezintă „laboratorul grupei".

4. **Participarea elevului la propria sa instruire.** O lecție modernă cere, înainte de toate, o nouă viziune asupra învățării. Deși numeroase studii relevă influența învățării asupra întregii dezvoltări a elevului, totuși, există încă discrepanțe între modul în care se practică învățarea în unele școli și știința despre învățare. Nu puține sînt situațiile cînd instruirea se desfășoară după modelul tradițional, caracterizat prin activismul unilateral al profesorului care ocupă cea mai mare parte din durata lecției. În aceste lecții traseul comunicării este unic: informația este transmisă de profesor și recepțată de elevi.

În raport cu modelul tradițional, didactica modernă concepe lecția ca pe o activitate comună a profesorului cu elevii, în care funcția principală a celui dintîi este mai mult de îndrumare, de stimulare, de dirijare a învățării și de evaluare decît de predare. Prin aceasta se promovează ideea *mutării accentului de pe predare, pe învățare*, de pe expunerea și demonstrația profesorului pe activitatea independentă, experimentală și diferențiată a elevilor[4].

Învățarea ca act personal este condiționată, așadar, de gradul de participare a elevilor la dobîndirea cunoștințelor. De gradul de implicare, de angajare, de participare activă și intensivă a elevilor pe tot parcursul lecției depind calitatea și eficiența acesteia. Cu alte cuvinte efectele formative și educative ale unei lecții[5] sînt în legătură directă, nu cu efortul de predare a profesorului (oricît de mare ar fi el), ci în raport direct proporțional cu gradul de activizare și participare a elevilor la propria lor instruire[6].

Iată de ce fiecare elev trebuie să fie pus în situația de a participa prin efort personal la dobîndirea de noi cunoștințe, de a fi activ. Un elev care stă pasiv în bancă sau care doar urmărește cele predate, nu poate obține rezultate bune la învățătură. De aceea, profesorului îi revine sarcina de a crea toate condițiile pentru schimbarea de comportamente ce se așteaptă să fie obținută pe baza unei activități efectuate direct de elevi.

5. **Evaluarea activității desfășurate în lecție.** Evaluarea este de regulă momentul care încheie traseul complet al unei lecții, încununarea întregii activități de proiectare și realizare a acesteia. Ea capătă caracterul unei etape de bilanț în care se măsoară și se apreciază calitatea și eficiența întregii activități desfășurate, se compară rezultatele obținute (performanțele) cu cele preconizate prin obiective.

Desigur, dintotdeauna profesorul a dorit să cunoască dacă cunoștințele pe care le-a predat au fost sau nu înțelese și însușite de elevii săi. În acest scop, s-a recurs la diferite metode de verificare și apreciere a rezultatelor școlare, care de-a lungul timpului au urmărit scopuri diferite. Astfel, în învățămîntul tradițional metodele de control vizau îndeosebi cantitatea și fidelitatea reproducerii cunoștințelor predate de profesor sau cuprinse în temele din manual. În ceea ce privește aprecierea metodele folosite urmăreau cu precădere clasificarea elevilor în cadrul clasei respective, să compare pe un elev cu colegul său în activitatea de învă-

[4] Teodor Mucica, *Educație și creativitate*, în „Revista de pedagogie" nr. 7/1983.
[5] *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Op. cit., p. 49.
[6] *Îndrumător metodic pentru folosirea mijloacelor de învățămînt* (coord. T. Mucica), E.D.P., București, 1982, p. 32.

țare. Unele neajunsuri ale sistemului tradițional de verificare și apreciere a rezultatelor școlare se mai întîlnesc și astăzi. La mai multe lecții la care au asistat, verificarea s-a făcut prin chestionare orală a 3—5 elevi în fața clasei. Această practică de a verifica cîțiva elevi la începutul lecției, ca moment distinct al lecției, prezintă o serie de neajunsuri și anume: elevii examinați nu răspund toți la aceleași întrebări; întrebările se formulează ad-hoc și nu vizează întotdeauna cunoștințele esențiale, iar gradul lor de dificultate este diferit; elevii reproduc ceea ce au reținut din lecția precedentă și îndeosebi din ce au învățat acasă etc. Notarea nu este ritmică, devine mai frecventă spre sfîrșitul fiecărui trimestru școlar, fapt care produce un dezechilibru între predare și evaluare întrucît feed-back-ul se realizează prea tîrziu.

Pedagogia modernă concepe evaluarea ca pe un demers didactic continuu menit să constate în ce măsură au fost atinse obiectivele lecției pentru a se putea formula o judecată de valoare asupra nivelului la care s-a realizat învățarea, să pună în evidență schimbările intervenite în comportamentul elevilor, a progreselor înregistrate față de nivelul de la care s-a plecat, să stabilească măsurile necesare pentru ameliorarea și optimizarea procesului de instruire.

După modul de integrare a evaluării în procesul didactic, se disting două forme principale de evaluare și anume: *evaluarea formativă* (continuă, dinamică) care se face prin verificări sistematice pe parcursul lecțiilor ce se succed zi de zi pentru a constata progresul elevilor, comparînd rezultatele obținute cu obiectivele operaționale urmărite și *evaluarea sumativă* (cumulativă) care are caracter retrospectiv, recapitulativ, deoarece are loc la perioade de timp mai mult sau mai puțin lungi (la sfîrșit de capitole, de trimestre școlare) și se realizează prin verificări finale pentru a constata remanența efectelor instruirii și a ierarhiza (clasifica) elevii după performanțele obținute.

Pentru măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare se folosesc mai multe metode și tehnici, dintre care menționăm: observarea curentă a activității desfășurate de elevi în cursul lecțiilor, diferite probe orale, scrise și practice, care sînt descrise pe larg în unele cursuri de pedagogie, metodici, lucrări și studii dedicate evaluării[7].

Evaluarea lecției constituie, în același timp, un bun prilej pentru profesor de *autoevaluare a activității didactice*. Este firesc ca fiecare profesor să-și autoaprecieze munca depusă și rezultatele obținute, pentru a cunoaște părțile bune cît și pe cele slabe și să ia măsuri corespunzătoare pentru autoreglarea și ameliorarea demersului didactic. Autovealuarea are un rol creator și reflectă o atitudine exigentă față de propria muncă în vederea optimizării și perfecționării continue a activității de predare-învățare.

Un rol important în ansamblul procedeelor de apreciere a rezultatelor școlare îl are și cultivarea atitudinii pozitive la elevi față de propria activitate. Ei trebuie să dobîndească conștiința progreselor realizate și a eforturilor ce se cer pentru atingerea obiectivelor, să învețe să raporteze rezultatele obținute la obiectivele și criteriile stabilite, să-și descopere singuri greșelile, să-și autoevalueze propria muncă și să-și mobilizeze eforturile în direcția creșterii randamentului școlar.

[7] Curs de pedagogie (coord. I. Cerghit, L. Vlăsceanu), București, 1984; Ion T. Radu, *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățămîntului*, E.D.P., București, 1981; Ioan Jinga, *Inspecția școlară*, E.D.P., București, 1983; *Perfecționarea lecției în școala modernă* (coord. I. Cerghit) E.D.P., București, 1983 ș.a.

Elevul și dezvoltarea personalității lui

Lect. univ. dr. NICOLAE MITROFAN
Universitatea București

AȘA DUPĂ CUM APRECIA SECRETARUL GENERAL AL PARTIDULUI, TOVARĂȘUL NICOLAE CEAUȘESCU, la deschiderea noului an de învățămînt 1984—1985, mărețele realizări din patria noastră se datoresc în mare măsură calității învățămîntului, a modului de pregătire a forței de muncă. Transpunerea în faptă a istoricelor hotărîri stabilite de Congresul al XIII-lea al P.C.R. presupune ridicarea pe o treaptă nouă, superioară calitativ, a întregii activități instructiv-educative. În acest sens, responsabilitățile personalului didactic sporesc tot mai mult privind apropierea modelului de personalitate și de conduită a elevului de modelul și idealul social-educațional. Pentru a maximiza dirijarea și controlul acțiunii educațional-formative, fiecărui cadru didactic îi revine sarcina să cunoască bine particularitățile psihologice ale procesului formării personalității elevului, a dinamicii devenirii diferitelor sale laturi subcomponente.

1. Personalitatea umană este unul dintre cele mai complexe subsisteme ale universului existențial. Cunoașterea exhaustivă a structurii și funcționalității tuturor componentelor sale, precum și a interinfluențelor și intercondiționărilor specifice acestora re-

prezintă pentru cercetarea ştiinţifică unul dintre cele mai dificile şi mai nobile obiective. În ultimul timp s-au realizat mari progrese în ceea ce priveşte cunoaşterea personalităţii umane datorită abordării sale globale, interacţionist-sistemică, din perspectivă inter şi multidisciplinară. Aceasta a permis evidenţierea procesului de organizare şi funcţionare, de dezvoltare şi modelare a sistemului personalităţii, a modului specific de determinare şi interdeterminare, de reglare şi autoreglare a componentelor sale structurale. Personalitatea umană constituie un proces continuu de organizare şi reorganizare, de structurare şi restructurare a subsistemelor sale, treceri succesive pe o axă progresiv-ascendentă spre niveluri superioare de organizare, avînd ca obiectiv permanent conturarea unor noi modalităţi de adaptare la noile condiţii solicitante.

În orice moment de analiză transversală a acestui proces regăsim o anumită „fizionomie" a modului de organizare şi funcţionare a subsistemelor personalităţii, care constituie laturi contrarii ale fenomenului global, unitar (personalitatea) şi a căror confruntare permanentă duce la acumulări ce constituie sursa, izvorul dezvoltării şi devenirii viitoare. Momentele de stabilitate, de echilibru a subcomponentelor personalităţii îi asigură acesteia un anumit nivel de coerenţă, de specificitate, de unicitate, irepetabilitate, conturîndu-se anumite constante, constructe de personalitate (formule invariante) care pot fi investigate şi evidenţiate.

La o analiză longitudinală însă, procesul devenirii personalităţii apare ca un proces stadial, etapizat, de treceri succesive de la momente de echilibru la momente de dezechilibru, de la momente de organizare la momente de dezorganizare. Această mişcare continuă este multicondiţionată, supusă unui determinism extern, socio-cultural (primordial) şi a unui determinism intern (autodeterminare), pe măsura conturării instanţelor reglatorii proprii (în special conştiinţa). În ceea ce priveşte deci procesul formării şi perfecţionării personalităţii umane, putem surprinde unitatea necesară dintre tendinţele deziderative de modelare şi formare a personalităţii (organizarea influenţelor externe social-cultural-educative cu scopul apropierii ei de modelul social cerut de societate) şi tendinţele interne, specifice de autoreglare şi autocontrol în vederea autoafirmării şi autodepăşirii. Ignorarea sau sub/supraevaluarea ponderii intervenţiei uneia din cele două laturi ale procesului unitar de formare a personalităţii poate duce la perpetuarea unor momente de dezechilibru, de dezorganizare a subcomponentelor sale, cu consecinţe directe asupra stărilor de funcţionalitate a personalităţii ca ansamblu armonios integrat. Stările de bună funcţionalitate a subansamblurilor personalităţii sînt dependente deci de menţinerea unui „cîmp" optim de confruntare a acestora, a unor „limite" de toleranţă peste care dacă se trece, la nivelul personalităţii, în ansamblu, sau în parte, se instalează stări de dezorganizare, de disfuncţionalitate. De aceea, procesul formării personalităţii necesită o unitate continuă între un control extern (influenţa educativ-formativă în sens larg) şi un control intern (autocontrol) deci prin evaluări şi autoevaluări diagnostice şi prognostice.

II. Procedînd la **o succintă „radiografiere" a componentelor structurale ale personalităţii elevului** între care există o permanentă confruntare în procesul evoluţiei şi devenirii ei, putem surprinde uneori, la nivel individual, relaţii de dezacord, de incompatibilitate chiar, care, atunci cînd depăşesc anumite limite ale dimensiunilor optimale, creează stări de dezechilibru şi disfuncţionalitate, resimţite la nivel subiectiv ca stări de tensiune, conflict cu influenţe dezorganizatoare asupra tendinţelor sale adaptative şi integrative. Astfel, de exemplu, în cadrul activităţii şcolare, pot apare relaţii de incompatibilitate între:

a) *Imaginea de sine a personalităţii elevului* (autoevaluare şi autovalorizare) şi percepţia acestei imagini (secvenţial sau integral) de către evaluatori exteriori, colegi sau cadre didactice. Pe de o parte, apare personalitatea elevului, aşa cum este ea în realitate (capacităţi, însuşiri etc.) şi modul în care această realitate este percepută „văzută" de alte persoane (colegi şi cadre didactice). Pe de altă parte, se conturează imaginea de sine a elevului şi modul în care această imagine este percepută, „văzută" de alte persoane. De asemenea, mai poate fi diferenţiată imaginea despre sine aşa cum consideră elevul că o au alte persoane (colegi sau cadre didactice). Este vorba de „imaginea de sine atribuită lumii"[1] (în cadrul şcolii, „lumea" reducîndu-se la personalul didactic şi colegi).

Luînd ca punct de plecare perspectiva elevului diferenţiem, deci, *trei aspecte ale modelului său de personalitate:* aspectul real *(AR)*, imaginea de sine *(IS)* şi imaginea de sine atribuită *(ISA)*. Între aceste trei aspecte pot să existe următoarele *raporturi posibile:* deplină concordanţă între *AR*, *IS* şi *ISA;* neconcordanţa între *IS* şi *ISA*, pe de o parte, şi *AR*, pe de altă parte, în sensul că, luînd *AR* ca punct de referinţă, *IS* sau *ISA* pot manifesta ori tendinţa de supradimensionare ori pe cea de subdimensionare a acestuia.

De exemplu, folosind teste de inteligenţă, depistăm la nivelul elevului *X* un nivel de inteligenţă mediocru *(AR)*, el însă se poate considera foarte inteligent *(IS)* şi poate fi nemulţumit de faptul că ceilalţi

[1] Ceauşu, V., *Autocunoaştere şi creaţie*, Ed. Militară, Bucureşti, 1983, p. 41.

colegi sau cadre didactice nu-l apreciază corespunzător *(ISA)*.

În condiţiile în care între cele trei aspecte există o mai mare apropiere, putem aprecia că procesul cunoaşterii şi autocunoaşterii se realizează în condiţii optime, elevul integrîndu-se în mod echilibrat şi armonios în activitatea şi relaţionarea interpersonală. Adaptarea şi integrarea corectă, normală, adecvată la diferite situaţii şi sarcini ale activităţii şcolare oferă posibilitatea realizării unor „corecţii" rapide ale unor mici abateri „săvîrşite" de IS şi ISA în raport cu AR al personalităţii elevului (realitatea sa psihocomportamentală).

Atunci însă, cînd între cele trei aspecte nu există o concordanţă în sensul că IS şi ISA manifestă tendinţa de supra/subevaluare a AR, procesul cunoaşterii şi autocunoaşterii elevului se desfăşoară pe un traseu dizarmonic, presărat frecvent cu situaţii conflictuale, avînd o serie de consecinţe negative asupra posibilităţilor lui adaptative şi integrative. Pe de altă parte, personalitatea elevului, cu întreaga sa structură, constituie stimul pentru percepţia colegilor şi cadrelor didactice, determinîndu-le pe acestea să formuleze o serie de judecăţi apreciative, adică să-şi contureze o anumită imagine în raport cu sine (ce cred alte persoane — colegi şi cadre didactice — despre un anumit elev). Asemenea imagine poate fi concordantă cu realitatea stimulului (cadrul didactic care cunoaşte exact capacităţile unui elev) sau nu, în sensul că o poate supra/subaprecia. De asemenea, imaginea colegilor sau cadrelor didactice poate fi concordantă cu IS sau/şi cu ISA ale unui anumit elev, sau, dimpotrivă, poate să nu fie concordantă, manifestînd tendinţe de supra/subestimare. Toate aceste situaţii îşi pun puternic amprenta asupra modului concret de racordare şi integrare a elevului în activitatea şcolară şi în relaţionarea interpersonală.

b) *Între nivelul aspiraţional individual şi nivelul de dezvoltare şi funcţionalitate al posibilităţilor proprii* (subsistemul aptitudinal-operaţional); nivelul de aspiraţie, concept ce apare pentru prima dată în cercetările şcolii dinamiste a lui K. Lewin, se referă la fenomene ce ţin de latura proprie a personalităţii. Pe de altă parte, el constituie un veritabil factor psihosocial deoarece, în virtutea valenţelor sale reglatorii, facilitează comunicarea, compararea şi cunoaşterea interpersonală.[2] După cum am putut constata, experimental, cu altă ocazie[3] nivelul de aspiraţie este multiplu determinat, *un rol important avînd normele sociale şi de grup, precum şi posibilităţile şi capacităţile persoanei*. Luînd ca punct de plecare posibilităţile reale ale elevului (mai ales în plan aptitudinal-operaţional) putem întîlni cazuri în care nivelul de aspiraţie se îndepărtează mult prea mult, fie în sensul supradimensionării, fie în sensul subdimensionării, de posibilităţile, trăsăturile şi capacităţile reale ale acestuia. În primul caz (supradimensionare); la nivelul elevului se conturează o conduită hiperaspiraţională (dorinţele depăşesc net posibilităţile reale) care duce frecvent la conturarea unor situaţii conflictuale întrucît posibilităţile reale „nu pot să se subordoneze" cerinţelor exagerate ale nivelului de aspiraţie. În al doilea caz (subdimensionare), la nivelul elevului se conturează modelul de conduită hipoaspiraţională (dorinţele şi aspiraţiile sînt mult inferioare posibilităţilor reale) care, de asemenea, influenţează negativ procesul integrării elevului în activitatea şcolară şi relaţionarea interpersonală.

Avînd în vedere puternicele valenţe motivaţionale ale nivelului de aspiraţie şi faptul că el stimulează elevul dintr-o perspectivă viitoare, este firesc ca valorile lui să depăşească nivelul posibilităţilor reale, pentru a-l determina pe elev să se mobilizeze continuu în vederea ridicării posibilităţilor şi capacităţilor sale la niveluri superioare de dezvoltare calitativă. Situaţii conflictuale apar însă atunci cînd distanţa dintre nivelul de aspiraţie şi posibilităţile reale este mult prea mare, interdependenţele şi sprijinul dintre ele fiind practic înlăturate.

c) *Între sistemul motivaţional individual şi stările afective conturate ca urmare a întreprinderii diferitelor activităţi*. Avem în vedere, mai ales, ceea ce în psihologie este desemnat prin conceptul de disonanţă cognitivă sau afectivo-cognitivă, introdus în 1957 de L. Festinger. Esenţa lui constă în faptul că *„două elemente cognitive sînt în relaţie disonantă dacă, considerîndu-le numai pe acestea, opusul unui element trebuie să decurgă din celălalt"*[4]. Aşadar, la nivel interior, subiectiv se pot contura relaţii contradictorii între idei, stări emoţionale, atitudini etc. Această nepotrivire determină instalarea unor stări tensionale, conflictuale, frustrante, de nemulţumire, insatisfacţie. De exemplu, aşteptările unui elev în ceea ce priveşte înţelegerea lui de un anumit cadru didactic pot să întîlnească o atitudine contrară din partea acestuia. Între cele două imagini conturate la nivel interior (I_1: profesorul = bun, înţelegător, generos şi I_2: profesorul = neînţelegător, rigid) se conturează relaţii pregnant contradictorii, adică relaţii disonante, elevul trăind sentimentul de nemulţumire şi insatisfacţie. Desigur că efectele situaţiilor disonante în plan psihoafectiv sînt condiţionate de o serie de caracteristici ale personalităţii, cum ar fi nivelul stabilităţii emoţionale, gradul de impresionabilitate etc.

---

[2] Golu, P., *Psihologie socială*, E.D.P., Bucureşti, 1974, p. 119.

[3] Mitrofan N., *Dinamica nivelului de aspiraţie în microgrupul şcolar*, în „Revista de pedagogie, nr. 7/1977.

[4] Festinger, L., *A theory of congnitive dissonance*. Evanton, Row New-York, Harper and Row, publishers, Inc. 1957.

Analizînd ansamblul mobilurilor care stau la baza activităţii şcolare, putem diferenţia două forme ale motivaţiei: motivaţia internă sau intrinsecă şi motivaţie externă sau extrinsecă. Motivaţia intrinsecă a învăţării este consubstanţială[5] actului de învăţare însuşi, izvorăşte din interiorul lui, se naşte odată cu el pe tot parcursul asimilării cunoştinţelor.[6] În ceea ce priveşte însă motivaţia externă sau extrinsecă, desfăşurarea activităţii de învăţare este susţinută, nu ca urmare directă a menţinerii în stare activă a trebuinţei de orientare şi investigaţie, ci ca urmare a menţinerii unor „proceduri" stimulative externe — competiţie, încurajare, laudă, recompensă, dojană, mustrare, pedeapsă etc.[7] În asemenea cazuri, elevul desfăşoară activitatea de învăţare fie în vederea evitării unor sancţiuni, fie în vederea obţinerii unor recompense. În situaţia în care activitatea de învăţare — ca, de altfel, întreaga activitate şcolară — are la bază motivaţia internă sau intrinsecă, relaţiile contradictorii dintre ansamblul motivaţional şi stările afective consecutive desfăşurării activităţii sînt în cea mai mare măsură înlăturate. Atunci însă, cînd la baza activităţii regăsim o motivaţie externă sau extrinsecă, foarte frecvent, după desfăşurarea activităţii, se conturează la nivel interior stări de disonanţă şi aceasta mai ales ca urmare a faptului că activitatea de învăţare este folosită drept „mijloc" pentru a evita o sancţiune sau pentru a primi o anumită recompensă;

d) Între sistemul de cerinţe ale acţiunilor întreprinse şi „echipamentul" atitudinal-relaţional al elevului. Conduita elevului — ca, de altfel, a oricărui individ — poate fi reglată din exterior (cerinţe, rugăminţi, comenzi, persuasiune etc.) sau din interior, de la nivelul sistemului de convingeri şi de valori asociate acestora. În primul caz, este vorba de reglare externă, în al doilea, de autoreglare. Atunci cînd între sistemul de convingeri şi valori ale elevului şi modul cum se comportă practic există o strînsă unitate şi, pe de altă parte, prin conduită se respectă integral sistemul de cerinţe, de norme formale adresate activităţii elevului, avem de-a face cu un indice ridicat de integrare în viaţa şi activitatea şcolară. Asemenea coerenţă însă, între conştiinţă şi conduită, este posibil să nu o regăsim, în practica muncii instructiv-educative, la toţi elevii. La o primă analiză a modalităţilor concrete de realizare a relaţiei dintre cerinţele educaţionale *(CE)* şi comportamentul individual *(CI)* se conturează *două categorii de elevi:*

1. Cînd *CI* nu este concordant cu *CE*, şi aici putem menţiona, ca exemplu, cazul abaterilor disciplinare în raport cu care se iau o serie de măsuri sancţionatorii; cînd *CI* este concordant cu *CE*, elevul răspunzînd corespunzător la întreg evantaiul de solicitări ale activităţii şcolare. La o analiză mai atentă a acestei categorii, ţinînd cont mai ales de mecanismele şi pîrghiile reglatoare ale conduitei, vom putea diferenţia *două subcategorii:*

2. a) cînd *CI* nu este concordant cu *CE*, dar reglajul nu este asigurat din interior, de către un sistem de convingeri şi atitudini ferme ci, din exterior, din partea sistemului premial-sancţionatoriu. Aşadar, elevul poate răspunde pozitiv la orice solicitare pe linia obligaţiilor şi muncii şcolare, însă integrarea şi angajarea lui în activitate poate să fie susţinută şi reglată nu de convingerile sale ci de sistemul premial-sancţionatoriu. Dacă acesta nu ar fi prezent, s-ar produce abateri ale *CI* în raport cu *CE*. b) cînd *CI* este concordant cu *CE* şi aceasta ca urmare a autoreglajului, a reglării din partea unei „comenzi" a propriei sale conştiinţe, a propriilor sale convingeri privind necesitatea şi utilitatea diferitelor forme de activitate. Desigur că, în activitatea elevului, cele două forme de reglare (autoreglajul şi reglarea exterioară) sînt prezente, însă este necesar ca sistemul premial-sancţionatoriu să acţioneze dintr-un plan oarecum secundar şi nu ca principal factor reglator al conduitei elevului. Personalul didactic trebuie să vegheze continuu ca sistemul de cerinţe educaţionale să se transforme, treptat, prin interiorizare, în convingeri şi atitudini pozitive ferme. Altfel, la nivel individual, se poate contura un comportament duplicitar, în sensul că nu se menţine o unitate strînsă între conştiinţă şi conduită, situaţie care poate influenţa nefavorabil procesul complex de educare şi formare a personalităţii elevilor.

III. Cunoaşterea şi dimensionarea exactă a modului de relaţionare a unor asemenea subcomponente ale personalităţii prin coparticiparea controlului extern (factori educaţionali) şi a controlului intern constituie o necesitate perpetuă pentru înscrierea procesului formării şi perfecţionării personalităţii elevului pe traiectoria adaptării şi integrării progresive, eficiente şi optimale la sistemul de condiţii solicitante.

Organizarea şi desfăşurarea procesului instructiv-educativ necesită, în primul rînd, cunoaşterea de către organizatorii acestui proces a legităţilor specifice de organizare şi funcţionalitate, a genezei şi devenirii personalităţii elevului şi asigurarea unei depline compatibilităţi între strategiile modelatorii formative şi aceste legităţi. Numai în acest fel se poate asigura un control riguros al raportului dintre obiectivele educativ-formative şi nivelul de realizare a acestora.

[5] Golu, P., *Motivaţia, un concept de bază în psihologie*, în Revista de psihologie, 3:1973.
[6] Golu, P., *Motivaţia învăţării*, în C. Pufan ş.a. (coord.), *Psihologie şcolară*, T.U.B., 1982, p. 154
[7] Ibidem.

Cunoașterea psihopedagogică a elevilor în vederea ridicării nivelului la învățătură

Inv. IOAN PĂTRAȘCU
Liceul Pedagogic din Caransebeș

CUNOAȘTEREA ELEVILOR servește formării lor și, mai mult, în procesul cunoașterii aceștia se transformă, participînd mai activ, mai conștient, mai responsabil la actul propriei cunoașteri. În acest fel, treptat, cunoașterea devine autocunoaștere și duce la descoperirea de sine, fără de care nu există autenticitatea conduitei și pasiunea dăruirii.
Cunoașterea elevilor se face în mod sistematic, prin folosirea unor metode cît mai variate și mai eficace, la lecții și în afara acestora și a școlii, în familie, în jocurile cu prietenii.

După o cercetare mai atentă asupra metodelor de cunoaștere psihologică a elevilor, din literatura de specialitate, am găsit de cuviință să studiez și să aplic următoarele metode: *a)* observația: *b)* analiza produselor activității elevilor; *c)* convorbirea; *d)* metoda biografică; *e)* experimentul; *f)* aprecierea (evaluarea) obiectivă. Nu vom insista asupra conținutului fiecărei metode, ci vom arăta aplicarea acestora asupra elevilor încredințați spre educație și instrucție pe o perioadă de patru ani, începînd cu clasa I.

Am ales ca exemplu pe elevul B.V.D. (născut în anul 1969, luna august, ziua 11, în orașul Caransebeș, județul Caraș-Severin).

a) **Observația** (prezentăm selectiv cîteva date). (vezi tabelul din pag. 29).

Observațiile pe care le-am făcut asupra elevului B.V.D. pe parcursul a patru ani ne-au dat posibilitatea să alegem procedeele cele mai propice temperamentului său. Dacă la venirea în școală avea atitudinea de desconsiderare asupra colegilor, iar pe parcursul anilor s-a transformat, s-a modelat reușind la absolvirea clasei a IV-a să fie modest, să-și stăpînească impulsurile necontrolate, aceasta se datorează faptului că am căutat să-i insuflăm respectul pentru cei din jur. Am procedat cu calm, apropiindu-ne sufletește și arătîndu-i greșelile și calea de îndreptare. Desigur că și familia a contribuit la formarea personalității elevului, prin contactul nemijlocit pe care l-am avut cu părinții.

b) **Analiza produselor activității elevului** (Prezentăm date selective).

Elevul B.V.D. are un volum de cunoștințe mai bogat și mai variat decît mulți colegi ai săi. Manifestă un interes accentuat pentru obiectele de studiu, asimilează ușor, redă cu ușurință ceea ce a învățat, folosind un vocabular bogat. Atunci cînd i se cere să alcătuiască o povestire, îi sînt suficiente doar 3—4 indicații.

Alt aspect:

Deși lucrează cu mare atenție, silindu-se să asigure aspectul curat și îngrijit al lucrării, elevul este greoi la desen, lipsit de îndemînare în modelarea obiectelor. În desen ca și în modelaj nu respectă proporțiile reale ale obiectelor și nu reușește să se corecteze decît cu mare greutate.

Alt aspect:

Temele pentru acasă cît și cele din clasă reflectă o îngrijire deosebită. Din analiza lucrărilor rezultă că elevul lucrează atent și cu foarte puține greșeli, remarcîndu-se printr-o gîndire logică, profundă. Scrisul este curat și ordonat așezat în pagină. Acasă elevul își are colțul său unde învață, caracterizat prin ordine și curățenie.

Din analiza situației școlare, a cataloagelor și matricolelor, reiese că B.V.D. pe tot parcursul claselor I—IV a fost premiant. La toate materiile a dovedit o bună pregătire, inițiativă și spirit de răspundere. Pionier înzestrat cu spirit organizatoric și practic. Dacă la începutul clasei I elevul a manifestat un temperament coleric, acum, după absolvirea clasei a IV-a, se poate afirma că predomină temperamentul sanguin.

Studiind pe o perioadă mai îndelungată produsele activității lui B.V.D., se poate vedea linia progresului realizat și ritmul în care s-a efectuat acest progres, cu o mare capacitate de adaptare la orice fel de împrejurare, aproape întotdeauna bine dispus, stabilind cu ușurință contacte cu alte persoane, capabil de a se stăpîni cu ușurință.

Aprecieri	Interpretări
CLASA I	
17.X. Cînd, în cursul orelor de aritmetică, unii elevi nu dau răspuns sau răspund greşit, elevul B.V.D. are tendinţa de a zîmbi batjocoritor şi cere zgomotos să răspundă cu expresia „spun eu, spun eu!" Fiind invitat să fie mai ponderat, nu s-a conformat decît pentru scurt timp.	Atitudine de desconsiderare a colegilor, ceea ce atrage după sine tendinţa de supraapreciere. Violenţa şi lipsa de stăpînire indică laturi ale unui temperament coleric.
13.XI. Rezolvă exerciţii şi probleme cu uşurinţă, pătrunde înţelesul dintre date şi efectuează rapid calculul mintal.	Este perseverent şi depune mult zel, pasiune în ceea ce face.
30.I. În recreaţii are spirit de organizare în diferite jocuri şi-i place să fie conducătorul grupului în care se joacă.	Se constată tendinţa de a fi un bun conducător al colectivului de elevi, cu iniţiative proprii în organizare.
2.IV. Pe stradă e *respectuos* cu cei mai în vîrstă decît el, dar cu cei de-o seamă cu el şi cu cei mici este chiar obraznic şi rău.	Constatăm că atunci cînd este nesupravegheat, în afara şcolii, tinde spre acte de „teroare" faţă de cei mai mici decît el.
CLASA A II-A	
8.X. Persistă unele manifestări necontrolate faţă de colegi. Faţă de învăţători şi părinţi caută să le ascundă sau să le motiveze.	Este nesincer, nu are curajul răspunderii pentru faptele săvîrşite.
20.XI. Rezolvă cu uşurinţă exerciţiile gramaticale. Exemplele le ia din viaţa lui zilnică. Compune probleme la aritmetică cu date luate din realitatea înconjurătoare.	Are imaginaţie creatoare şi putere de muncă.
22.II. În jocurile cu zăpadă dă dovadă de multă voie bună, e sprinten şi vioi. Îi place să se joace în colectivul de elevi. A cîştigat concursul de săniuţe.	Trăieşte bucuria succesului şi are o înrîurire asupra colectivului din care face parte.
15.IV. Caietele de teme pentru acasă cît şi cele pentru clasă sînt ordonate şi cu scris îngrijit. A avut şi are o ţinută exemplară privind uniforma şcolară.	Simţul estetic începe să i se dezvolte mai pregnant
CLASA A III-A	
25.IX. Părinţii afirmă că dovedeşte ascultare atunci cînd este solicitat la treburile gospodăriei. Faţă de muncile de folos obştesc (în amenajarea sălii de clasă specializată) a dat dovadă de multă îndemînare participînd pe măsură posibilităţii lui la înfrumuseţarea sălii de clasă.	Îi place munca fizică şi îngrijeşte avutul obştesc.

Aprecieri	Interpretări
25.XI. Ajută cu plăcere pe colegii lui la efectuarea temelor, se comportă politicos, cu atenţie faţă de ei.	Apar modestia, stăpînirea de sine în locul spontaneităţii.
28.I. În organizaţia de pionieri dă dovadă de iniţiativă în organizarea unor acţiuni şi participă cu însufleţire la realizarea lor. Este ajutorul comandantei de detaşament.	Conduce acţiunile pioniereşti în*deplină* cunoştinţă de cauză cu mult simţ de răspundere şi luptă pentru realizarea obiectivelor propuse în „Programul de activităţi".
31.V. În excursia organizată pe Valea Jiului a adunat mult material şi a alcătuit o compunere bogată în imagini artistice, conţinut şi formă.	Redă în scris cu multă uşurinţă întîmplări, scene din viaţa înconjurătoare folosind un vocabular bogat şi variat.
CLASA A IV-A	
16.XI. În povestiri se exprimă clar întrebuinţînd şi expresii plastice. Are un stil curgător, plăcut. Citeşte cărţi atît din biblioteca şcolii cît şi din biblioteca de acasă; cu mult interes îşi notează în caietul de lectură expresii, cuvinte necunoscute.	Are un vocabular în continuă îmbogăţire. E perseverent în muncă şi ordonat. A început să-şi adune cărţi pentru biblioteca proprie.
20.III. Din iniţiativa elevului am organizat o excursie la Timişoara şi s-a dovedit a fi un bun organizator.	Clar orientat spre exterior şi dornic de a se integra în colectivul din care face parte.
16.VI. Cînd a primit premiul întîi nu s-a observat tendinţa de a sfida pe cei din jur.	Se caracterizează prin cinste, modestie, stăpînire de sine, perseverenţă.

c) **Convorbirea** (cîteva exemplificări).

Stînd de vorbă cu părinţii elevului şi cu bunicii lui, aceştia au afirmat că elevul e mereu neastîmpărat, vioi, trece de la o actiune la alta, uneori nu-i ascultă, răspunzîndu-le obraznic. E sănătos şi cu multă energie. Nu-şi amintesc să fi fost vreodată bolnav. Le-am dat indicaţia ca energia elevului să fie canalizată în primul rînd spre învăţătură şi apoi spre munca în gospodărie, arătîndu-le şi posibilităţile încadrării elevului într-un regim zilnic de viaţă.

Mergînd în vizită la elevul B.V.D. l-am găsit ajutînd pe mama lui la spălatul vaselor. Din relatările mamei, cît şi din cele spuse de elev, rezultă că îi place munca. Ajută şi la îngrijirea animalelor din gospodărie, cară lemne în casă alături de bunic. Lecţiile şi le pregăteşte cu regularitate după ce vine de la şcoală. Bunica îmi povesteşte că elevului îi place lectura, poveştile şi şi-a procurat cîteva cărţi cu poveşti adunate şi păstrate pe un raft al bibliotecii. Audiază la radio şi vizionează la televizor emisiunile dedicate copiilor.

Vecinii elevului, M.M., S.P., I.A. ş.a., îmi vorbesc cu căldură despre elevul B.V.D. ca

fiind respectuos, îi salută și uneori chiar îi ajută la diverse munci potrivit puterii lui fizice (le aduce pîine, cînd îi trimis la alt vecin nu-i refuză etc.).

Colegii elevului afirmă despre B.V.D. că e un coleg cu care se înțeleg în majoritatea cazurilor, îi ajută pe cei slabi la lecții atunci cînd este solicitat; uneori este egoist și mîndru, dar dacă este rugat insistent devine înțelegător și se conformează solicitărilor. În organizația de pionieri muncește cu rîvnă, sarcinile ce-i revin și le duce la îndeplinire; are inițiative proprii și luptă pentru a le traduce în fapte.

d) **Metoda biografică**

Din relatările părinților rezultă că elevul B.V.D. nu a suferit de boli care să aibă consecințe asupra dezvoltării fizice și psihice. La circumscripția medicală nu sînt consemnate date care să confințească că elevul a suferit de vreo boală cu consecințe dăunătoare sănătății. Mama elevului precizează că a început să meargă la vîrsta de 11 luni și să vorbească la 6 luni. Raporturile dintre părinți au fost și sînt armonioase, de înțelegere, ceea ce a favorizat creșterea copilului într-un climat propice dezvoltării fizice și psihice. Condițiile materiale sînt bune: casă spațioasă, animale în gospodărie, părinții salariați și bunicii pensionari. Elevul este singurul la părinți și e crescut într-un mediu ambiant armonios, oferindu-i-se condiții propice dezvoltării psiho-fizice. Părinții: tatăl, B.V., lucrează la C.F.R. Caransebeș ca instructor, iar mama este muncitoare la C.P.L. Balta-Sărată din Caransebeș.

e) **Experimentul**

Pentru elevii din clasa I, printre care se găsea și elevul B.V.D., am ales încă doi elevi, pe H.A. și C.L. Le-am dat o scîndurică pe care erau așezate în rînduri suprapuse trei cuburi și le-am cerut să le transporte pe o distanță de circa 50 m. În cursul experimentării au ieșit la iveală deosebiri clare în ceea ce privește comportarea celor trei subiecți sub raportul reacțiilor verbale și motrice. În primele încercări sarcina dată a fost ușor rezolvată de către B.V.D. Cînd i-am mai adăugat încă un cub peste cele trei cuburi a afirmat „Nu pot duce patru cuburi fără să cadă pe jos". La a treia încercare exclamă „Ah!", după ce cuburile au căzut pe jos. Așază din nou cuburile pe scîndurică, dar iar îi scapă cuburile pe jos cînd încearcă să le transporte și spune: „Acum voi încerca să duc cuburile fără scîndurică" (observăm tendința de a ocoli greutățile). Încearcă din nou, dar îi cad cuburile pe jos și spune „Nu pot, nu mai încerc". La insistențele mele, după ce îi mai adaug două cuburi peste cele patru încearcă din nou spunînd „Să nu mai cădeți și să stați așa cum vă așez"! La încercarea a 14-a, după mai multe insuccese de a transporta cele șase cuburi, spune: „Nu mai încerc, nu mai pot!" și izbește cuburile de dușumea și trece la loc la măsuță. Se observă că dispoziția subiectului pentru ducerea la îndeplinire a sarcinii se schimbă odată cu creșterea insuccesului (a lucrat 25 de minute fără să îndeplinească sarcina dată). Odată cu reacțiile verbale se accentuează și cele motrice (izbirea cuburilor de dușumea și trecerea la loc în bancă). Observăm că subiectul B.V.D. se încadrează la temperamentul tipului coleric, care în fața insuccesului nu-și stăpînește nemulțumirea, pe care și-o manifestă fie în formă verbală, fie în formă motrică. Cu totul altfel s-au comportat elevii H.A., și C.L. La început, cînd elevului H.A. îi cad pe jos cuburile, nu spune nimic și nu manifestă vreo schimbare în mimica feței. După 18 încercări reușește să ducă cele 6 cuburi pe scîndurică. Cînd îi cad cuburile se uită la mine, le ridică și le așează din nou pe scîndurică și continuă experimentul. Subiectul H.A. se poate încadra la temperamentul melancolic. Asemănător subiectului H.A. s-a comportat în timpul experimentului și C.L., care și ea poate fi încadrată la temperamentul tipului melancolic.

Un experiment organizat la clasa a IV-a a privit viteza de memorare a unor versuri. Versurile au fost luate din basmul „Prichindel" de Victor Eftimiu. Experimentul a decurs astfel: S-a făcut mai întîi o lectură pentru familiarizarea elevilor cu versurile, explicîndu-li-se cuvintele și expresiile pentru a înțelege sensul poeziei. Această lectură nu a fost luată în considerare la calculul numărului de repetiții. S-a recomandat elevilor să asculte cu atenție lectura versurilor și să le reproducă în scris numai după ce sînt siguri că le pot reda exact. S-au citit de mai multe ori versurile, iar după fiecare lectură s-a dat elevilor posibilitatea să le reproducă în scris, dacă au considerat că le-au memorat. Astfel, unii elevi au anunțat că pot reproduce versurile după a II-a lectură, alții după a III-a, iar alții după mai multe. Pe fiecare lucrare a fost însemnat numărul lecturilor folosite pentru memorare și reproducere. În urma corectării lucrărilor am întocmit un tabel cu rezultatele individuale ale elevilor.

Tabelul mi-a dat posibilitatea să disting unele particularități individuale ale elevilor privind viteza de memorare a versurilor, pe cale auditivă.

La fel am procedat și cu elevii din clasa I, a II-a, a III-a, versurile fiind diferite de la o clasă la alta pe măsura vîrstei și puterii de asimilare.

Am investigat elevii nu numai la memorarea versurilor ci și la memorarea numerelor, a unui text, citat etc., procedeul fiind același ca în exemplul dat.

Pentru memorarea vizuală am ales un text cu același grad de dificultate, dar care nu a mai fost prezentat elevilor sub formă de lecturi repetate, ci scris la tablă și acoperit de cortină: „Legenda albinei" de George

Coşbuc. S-a stabilit cu multă grijă timpul necesar elevilor pentru parcurgerea textului scris la tablă şi acoperit de cortină, care se ridica şi se lăsa ori de cîte ori era nevoie. S-a reamintit elevilor recomandarea ca să reproducă textul în scris numai după ce l-au memorat corect. Pe fiecare lucrare s-a trecut numărul de repetiţii după care a fost reprodus textul. Am exemplificat particularităţile individuale ale elevilor privind memoria auditivă şi memoria vizuală în tabel, consemnînd comparativ rezultatele înregistrate de fiecare elev la cele două probe:

Nr. crt.	Numele şi prenumele	Memorie auditivă			Memorie vizuală		
		Nr. de repetiţii	Cum a memorat	Locul în clasament	Nr. de repetiţii	Cum a memorat	Locul în clasament
1	B.V.D.	2	f. bine	1	2	f. bine	1
2	C.C.	2	f. bine	1	2	f. bine	1
3	C.L.	3	bine	2	2	f. bine	1
4	F.L.	3	bine	2	3	bine	2
5	B.M.	4	bine	3	3	bine	2
6	B.A.	5	greşit	—	5	bine	3

După locul ocupat în clasament la cele două feluri de memorare se poate vedea care dintre elevi au memorie vizuală şi care au memorie auditivă mai bună. Comparînd rezultatele desprindem că viteza la memorarea vizuală este superioară celei auditive şi că cei mai mulţi subiecţi luaţi în experiment posedă o memorie vizuală.

Învăţătorul, ţinînd cont de particularităţile individuale ale memoriei elevilor îi va putea conduce în formarea aptitudinilor.

Utilizînd procedee sugerate de metoda aprecierii obiective alături de celelalte metode (observaţia, analiza produselor activităţii elevului, convorbirea, metoda biografică şi experimentul), am dispus de un bogat material de cunoaştere care ne-a sugerat modalităţi optime de influenţare pozitivă a elevilor.

Materialul faptic despre elevul B.V.D. adunat cu ajutorul metodelor prezentate a fost prelucrat şi sistematizat într-o caracterizare psihopedagogică, în care am reliefat trăsături esenţiale, de bază, ale personalităţii şi perspectivele lui de dezvoltare. În elaborarea caracterizării am respectat un plan, am avut în vedere criteriul selectiv al materialului faptic adunat, adică numai ce este esenţial, tipic, aspectele şi particularităţile psihice care au mare importanţă pentru activitatea elevului şi prezintă stabilitate relativă, deoarece orice însuşire psihică prin acţiunea sistematică a educaţiei e capabilă de schimbare şi progres.

În caracterizare m-am referit şi la tendinţele de dezvoltare a unei trăsături psihice, a personalităţii în ansamblu, ceea ce ne permite să alegem căile şi mijloacele cele mai propice care să asigure elevului o dezvoltare în sensul dorit. Am mai consemnat particularităţi pozitive şi negative ale personalităţii elevului ştiind că în influenţarea acestuia ne sprijinim pe aspectele pozitive, pentru a combate şi a corecta trăsăturile negative din conştiinţa şi conduita lui.

După patru ani de activitate cu o clasă de elevi, nu putem desigur afirma că am izbutit să ne cunoaştem cu adevărat, foarte bine, toţi elevii. Este de mare importanţă însă convingerea noastră că străduaniile depuse în direcţia cunoaşterii elevilor sînt pe deplin justificate, prin calitatea superioară obţinută în munca de ridicare continuă a nivelului la învăţătură, de formare a personalităţii elevilor.

Numai cunoscîndu-ne bine elevii îi putem ajuta să se cunoască, să-şi înţeleagă însuşirile pozitive şi lipsurile, să-i antrenăm, încă din primii ani de şcoală, la propria lor formare.

Organizarea şi desfăşurarea lecţiilor de matematică, în vederea stimulării creativităţii elevilor

Înv. CORNELIA GHINDĂ
Înv. GHEORGHE GHINDĂ
Şcoala din Dor Mărunt, jud. Călăraşi

ÎNTRUCÎT viaţa omului modern este integrată din ce în ce mai mult nu numai în societate ci şi într-o anumită profesie, şcoala este cea care trebuie să pregătească oamenii pentru viaţă. Încă din clasele I — IV modernizarea învăţămîntului este privită prin prisma integrării rapide a absolventului în viaţa socială. Elevii claselor I — IV îşi însuşesc noţiuni matematice elementare cu care operează pe tot parcursul vieţii. În clasele primare se pune temelia învăţămîntului matematic. De felul cum este organizat şi orientat procesul de învăţămînt depinde dezvoltarea gîndirii independente şi creatoare:

Ne vom opri asupra următoarelor activități intelectuale folosite în orele de matematică, ale căror valențe instructiv formative converg spre o gîndire independentă și creatoare; I. Rezolvarea de probleme. II. Compuneri de probleme: *a)* după exerciții date; *b)* după scheme date. III. Alcătuiri de scheme și exerciții: *a)* alcătuirea schemelor după exerciții date; *b)* compuneri de exerciții după scheme date.

I. Dintre principalele operații ale procesului gîndirii, analiza și sinteza sînt operații mintale opuse fără a căror unitate dialectică nu este posibil procesul gîndirii în rezolvarea problemelor. Examinarea problemelor în vederea rezolvării lor necesită un proces analitico-sintetic. Prin rezolvarea problemelor elevul capătă deprinderi de muncă intelectuală, învață să aplice matematica în viață, își aprofundează cunoștințele. Conținutul realist al problemelor contribuie la educarea la elevi a dragostei față de muncă, față de patrie, aspect urmărit în special în clasele I — IV unde se pun bazele formării trăsăturilor morale ale omului zilelor noastre. Prin trecerea de la rezolvarea problemelor de la un nivel elementar la un nivel mai înalt se realizează formarea unui complex de priceperi și deprinderi cu ajutorul cărora elevii pot rezolva orice problemă în mod independent.

Rezolvarea unei probleme impune elaborarea unui șir de raționamente pe baza datelor cunoscute, efortul de gîndire este cu atît mai mare cu cît o dată necunoscută se găsește mai îndepărtată de datele cunoscute ale problemei. Pentru ca elevii să poată rezolva cu ușurință probleme e necesar să aibă un anumit nivel de dezvoltare intelectuală, să fie deja create aptitudinile de a înțelege și judeca repede, de a trage concluzii cît mai simple. Întrucît problemele compuse se rezolvă prin desfacerea lor în probleme simple, cu cît elevii posedă mai bine tehnica rezolvării problemelor simple cu atît vor rezolva mai ușor probleme compuse.

Pentru formarea deprinderii de a rezolva probleme, pornind de la cele simple la cele compuse, este necesară înțelegerea conștientă a noțiunilor matematice întîlnite de elevi în textul problemei: mai mult cu ..... mai puțin cu ..... mai mare de x ori .... mai mic de x ori ..... Numai înțelegerea exactă a acestor noțiuni îi ajută pe elevi să stabilească raționamente logice pe baza cărora să poată rezolva probleme.

Un alt aspect necesar de subliniat este — metoda folosită în analiza problemei. Dacă clasele I—II elevii sînt dirijați prin metoda sintetică, în clasele III—IV examinarea problemei se face folosind metoda analitică. Elevii își fixează de la început atenția asupra întrebării principale a problemei. Raționamentul începe cu întrebarea principală conducîndu-i pe elevi spre o serie de întrebări intermediare care duc la perechea de date ce oferă posibilitatea de a începe rezolvarea problemei. De asemenea, în clasele mari nu este de neglijat nici modul de alcătuire a planului de rezolvare. Planul de rezolvare va fi formulat cu ajutorul propozițiilor afirmative cît mai concise.

O activitate deosebit de importantă care însoțește rezolvarea unei probleme este „scrierea rezolvării ei într-o singură expresie". Această deprindere de a concentra rezolvarea problemei îi ajută pe elevi în compunerea problemelor după exerciții și scheme date — elevii înțelegînd în mod conștient că fiecare dată necunoscută a problemei reprezintă o paranteză din expresia formulată.

II. Compunerea de probleme este o activitate complexă — elevul fiind obligat să respecte structura exercițiului sau a figurii date și-n raport cu aceasta să elaboreze textul problemei — text al cărui raționament să reclame rezolvarea oferită. Complexitatea acestui gen de activitate intelectuală constă în faptul că ea presupune, pe lîngă stăpînirea tehnicilor de calcul și a deprinderi de a stabili raționamente logice, un vocabular bogat, apel la toate cunoștințele dobîndite pentru a elabora un text cu conținut realist. În exemplificările următoare folosim situații simple, gradul lor de dificultate fiind stabilit în raport cu clasa și nivelul clasei la care sînt aplicate:

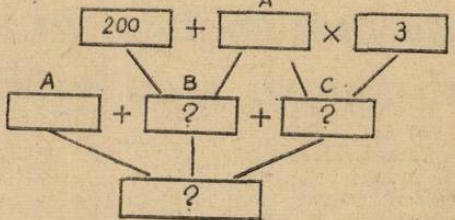
A) Compuneri de probleme după exerciții date:

a) $300 + (300 + 200) = ?$

b) $300 + (300 + 200) + (300 - 50) = ?$

În ambele situații se impune atragerea atenției elevilor asupra raportului de dependență între datele problemei — raport care impune introducerea în text a formulărilor: mai mult cu 200; mai puțin cu 50, ambele raportate la prima mărime dată — 300:

B) Compuneri de probleme după scheme date;



Pornind de la întrebarea principală a problemei care cere? $= A + B + C$, A fiind o mărime cunoscută în problemă, iar C și B avînd valori raportate la valoarea lui A (de trei ori mai mare și respectiv cu 200 mai mult), lăsăm deplină independență elevilor în formularea textului, stabilirea valorii

lui *A* și rezolvarea problemei. La acest gen de activitate nu întîmplător am început cu compuneri de probleme după exerciții și apoi după scheme date. Respectarea acestei cronologii de prezentare elevilor a acestor activități intelectuale asigură progresul intelectual. Compunerile de probleme după exerciții sînt o activitate reversibilă activității de „scriere într-o singură expresie a rezolvării unei probleme", activitate cu caracter semiconcret în comparație cu compunerile de probleme după scheme date, activitate complexă și abstractă. Numai printr-o persistență insistență asupra compunerii de probleme după exerciții date vom reuși să-i deprindem pe elevi să compună probleme după scheme.

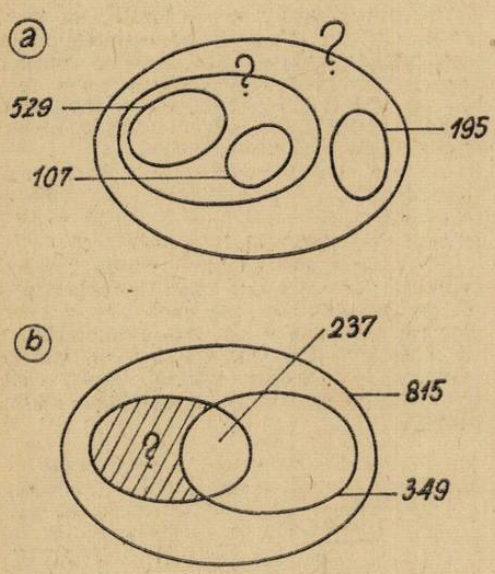
III. Alcătuiri de scheme și exerciții

A) Alcătuiți schemele exercițiilor următoare;

a) (175 + 436) + 285 = ?

b) 269 + (372 + 426) = ?

B) Compuneți exerciții după schemele următoare;



Rezolvare: *a)* (529 + 107) + 195 =

b) 815 − (237 + 349) =

Caracterul reversibil al acestor activități de muncă independentă oferă o reală posibilitate asupra controlului de folosire conștientă a parantezei, de respectarea ei. Practica ne îndreptățește să afirmăm că acestea sînt genuri de activitate intelectuală ușor accesibile, solicitate permanent de elevi. Creioanele colorate, în trasarea diagramelor și însuși caracterul reversibil al acestor activități sînt pentru elevi un divertisment al orei de matematică — o deconectare printr-o activitate plăcută și instructivă.

Programa de învățămînt prevede un număr de ore — la dispoziția învățătorului. Considerăm că-n special în aceste ore este indicat a se planifica compuneri și rezolvări de probleme. Ca teme pentru acasă se vor indica probleme asemănătoare celor lucrate în clasă, a căror rezolvare contribuie la formarea unei scheme în mintea elevului, schemă pe care o reproduce în condiții asemănătoare.

Legat de — tema pentru acasă — acest important punct din lecție, se impun cîteva comentarii. Stabilirea locului pe care-l ocupă în cadrul orei nu intră în discuție — ea poate fi plasată în oricare punct, în funcție de specificul și scopul lecției. Asupra altor aspecte dorim să ne oprim, și anume asupra duratei de executare, a calității, a îndrumărilor date de învățător și valorizării ei.

Se știe că-n planul nostru rezervăm 3—5 sau chiar 8 minute pentru precizarea și explicarea temei pentru acasă. Problema se pune — stabilim oare tema în raport cu posibilitățile intelectuale ale fiecărui elev? Tratarea diferențiată solicită nu numai efortul elevului — ea cere un efort sporit și din partea învățătorului în pregătirea sa pentru lecție.

Considerînd că tema a fost gîndită — bine stabilită — în ce constă explicarea ei? În alegerea modului de a da explicațiile necesare stă măiestria învățătorului — elevii nu vor primi explicația „mură în gură" Învățătorul va dirija explicația, cu participarea directă a elevilor, pînă la un anume punct, ajutîndu-i să întrezărească drumul cel bun, urmînd ca apoi acasă să-l parcurgă pînă la capăt.

Asupra evitării supraîncărcării elevilor ni s-a atras atenția destul de des. Desigur, exercițiul este metoda predominantă în formarea priceperilor și deprinderilor, însă o sarcină voluminoasă ridică o serie de aspecte:

Cît timp îi este necesar elevului pentru efectuarea ei?

Are sau nu valoare formativă tema dată?

Este verificată de învățător? Este știut că o temă neverificată își pierde din valoare.

Tema respectivă solicită efort sporit din partea elevului? De ce să i se pretindă unui elev dotat să rezolve nu știm cîte coloane de exerciții sau un număr mare de probleme simple, cînd este mult mai eficient ca acestuia să i se indice spre rezolvare una sau două probleme compuse — cu un anume grad de dificultate — dificultate pe care el o va depăși, sau cel puțin va fi pus în situația de a gîndi, de a încerca depășirea ei. A indica elevilor spre rezolvare, acasă sau în clasă, o singură problemă cu specificația de a fi rezolvată prin toate căile posibile, este o temă cu maximă eficiență — ea contribuie la dezvoltarea flexibilității gîndirii — elevul fiind pus în situația de a

(Continuare în p. 41)

Contribuţia problemelor de fizică la educarea ştiinţifică a elevilor

Prof. VIORICA SPIREA
Inspector şcolar al Inspectoratului Şcolar Judeţean Prahova
Prof. TUDOR PĂTRAŞCU
Liceul „I.L. Caragiale" — Ploieşti

EXISTĂ MAI MULTE FELURI DE A „ÎNVĂŢA" O ŞTIINŢĂ. Unii acumulează fapte, alţii reţin concluzii şi teorii, alţii (prea puţini!) sînt preocupaţi şi de metodele de cercetare, de descoperire, de stabilire a adevărului. Funcţia formativă a studiului nu se rezumă la formarea unei concepţii despre lume şi despre viaţă cu ajutorul datelor acestei ştiinţe, sau la formarea unei impresii despre acea ştiinţă. Gîndind de repetate ori în spiritul acelei ştiinţe, ne modificăm felul nostru de a gîndi; mecanismele inteligenţei sînt transformate de către materialul pe care-l prelucrează, pentru că acest material cere un mod de prelucrare potrivit. Încetul cu încetul, se formează — în acest fel — gîndirea de matematician, de naturalist sau de istoric.

Unul dintre scopurile învăţămîntului este, pe de o parte, îmbogăţirea gîndirii cu astfel de moduri de prelucrare a „datelor", iar pe de altă parte, dezvoltarea unei rigurozităţi care să nu fie rigiditate. Există o mare diversitate de obiecte de studiu; lor le corespund combinaţii, în care sînt variabil dozate ceea ce Pascal numea „spirit geometric" şi „spirit de finețe".

Aşadar, dincolo de variantele sale psihologice, spiritul care raţionează just, care se orientează just, are însuşiri ce pot fi grupate sub eticheta de spirit ştiinţific. A deprinde acest spirit, este o misiune importantă a învăţămîntului. Spiritul ştiinţific nu este tot una cu o anumită viziune teoretică. El este — şi acest lucru trebuie repetat mereu — în primul rînd, un spirit metodologic.

Felul în care procedează ştiinţa în abordarea unei probleme nu interesează numai pe cercetătorul ştiinţific, ci pe oricare om care are de rezolvat probleme, practice în primul rînd. Spiritul ştiinţific este preţios şi pentru practica vieţii. Fiecare ramură ştiinţifică ilustrează, în felul ei, o cale de a rezolva unele probleme.

Predarea disciplinelor ştiinţifice ar trebui să tindească, tot mai mult, la formarea unui spirit ştiinţific şi a unei viziuni realiste asupra a ceea ce este efectiv ştiinţă. Ideea bună este fructul unor preocupări intense care angajează intelectual şi afectiv, este rezultatul familiarizării cu un anumit domeniu. Cultura însuşită creator, asimilarea metodologică a cunoştinţelor, spiritul critic care descoperă imperfecţiunile soluţiilor actuale, capacitatea de a problematiza — iată cîteva din premisele apariţiei ideilor fertile. Gîndirea creatoare permite elevului să restructureze o parte din achiziţiile obţinute în conformitate cu cerinţele noii situaţii, să efectueze rapid transferul de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi necesare rezolvării problemelor prin diverşi algoritmi. Se formează în timp aptitudinea de a elabora algoritmi de rezolvare a problemelor teoretice şi practice, prin asimilarea eficientă a informaţiei (date, fapte, observaţii, ipoteze, teorii, principii, modele, legi).

Fizica învăţată alături de celelalte ştiinţe poate şi trebuie să participe substanţial la formarea spiritului ştiinţific la elevi. Rezolvarea problemelor de fizică reprezintă, alături de activităţile experimentale integrate în lecţii, o metodă la îndemîna oricărui profesor pentru realizarea în condiţii deosebit de bune a acestei sarcini.

Desigur, aceasta depinde în mare măsură de profesorul care îndrumă şi supraveghează elevii în activitatea de rezolvare. E necesar ca el să descopere, să intuiască valenţele instructiv-formative ale fiecărei probleme, să valorifice în mod corespunzător conţinutul de idei, metodele de rezolvare, pentru a sublinia concluziile ce se impun în vederea reţinerii lor de către elevi drept modele de prelucrare a unui material dat.

Criteriile de selecţionare a problemelor ce urmează a fi propuse spre rezolvare elevilor, pot fi multiple, dar cele mai importante în raport cu sarcina propusă mai sus vor fi:

1. **Problemele să exemplifice modul de aplicare a fenomenelor fizice, a legilor şi principiilor ce guvernează aceste fenomene, să sprijine înţelegerea la un nivel superior a acestora.** Un exemplu în acest sens îl reprezintă problema nr. 7, pag. 54 din „Manualul de fizică pentru clasa a X-a": Un termometru cufundat într-o cantitate de apă $m_1 = 66$ g, îşi măreşte temperatura de la $t_1 = 17{,}8°C$ la $t_2 = 32{,}4°C$. Să se determine temperatura reală t_r pe care o avea apa înainte de a introduce termometrul în apă. Capacitatea calorică a termometrului este $C = 1{,}9 J/K$, iar căldura specifică a apei $C = 4{,}2 \cdot 10^3 J/kg.K$.

Analiza temeinică a fenomenelor implicate în această problemă şi sublinierea concluzi-

ilor ce decurg, mult mai instructivă decît rezolvarea numerică a acesteia. Astfel, analiza va începe cu stabilirea corpurilor aflate în contact termic, subliniindu-se absența vasului care în acest caz, dat fiind masa mică de apă, poate altera sensibil rezultatul. De asemenea, se va menționa și aerul care este în contact termic cu apa și vasul.

În continuare se va cere elevilor să explice de ce se cere temperatura pe care o avea apa înainte de introducerea termometrului: pentru a stabili ideea că termometrul modifică starea termică inițială a apei, idee care permite generalizarea: orice măsurătoare a unor mărimi ce caracterizează un sistem la un moment dat, produce obligatoriu unele perturbații de care, în anumite condiții, este absolut necesar a se ține seama. Totodată, se subliniază ideea că măsurătorile se fac numai pentru stările de echilibru ale sistemelor. Această concluzie are o valoare deosebit de importantă în raport cu sarcina de a forma la elevi spiritul științific, de a-i forma ca viitori specialiști într-un anumit domeniu.

Desigur, se va discuta și cazul în care masa de apă ar fi fost mult mai mare, de ordinul cîtorva kilograme, dacă întrebarea problemei ar mai fi avut sens, dacă neglijarea căldurii schimbate cu vasul și aerul înconjurător are aceeași influență asupra preciziei măsurătorilor. Această problemă a perturbațiilor introduse de instrumentul de măsură poate și trebuie să fie adusă în atenția elevilor la rezolvarea problemelor de electrostatică și magnetism legat de corpul de probă introdus în cîmpul electric sau magnetic, a problemelor de electrocinetică legat de rezistența instrumentelor electrice de măsură.

2. **Problemele propuse să sprijine integrarea cunoștințelor noi în sistemul de cunoștințe dobîndit de elevi anterior, să contribuie la împrospătarea, conștientizarea, consolidarea cunoștințelor și deprinderilor formate în activitatea de rezolvare a unor probleme teoretice sau practice.** Pentru exemplificare să amintim problemele de tipul echilibrului și mișcării sarcinilor electrice în cîmp electric, mișcării lor în cîmp magnetic, care permit reîmprospătarea cunoștințelor privind mișcarea corpurilor în cîmpul gravitațional, consolidarea noțiunii de cîmp conservativ de forțe, reîmprospătarea cunoștințelor privind legile mișcării studiate în clasa a IX-a, legile de conservare a energiei și impulsului, lucrul mecanic — mărime de proces, cunoștințe legate de condițiile de echilibru al punctului material etc.

O problemă de tipul: Într-un contur circular cu raza R=1m situat într-un cîmp magnetic variabil în timp, se induce o *t.e.m.* $e=K\,t$ ($K=\pi V/s$). Unghiul dintre normala la suprafața conturului și vectorul inducție magnetică este $\pi/3$.

Să se determine $B=f(t)$ dacă $B=0$. („Culegere de probleme de fizică pentru admiterea în învățămîntul superior tehnic", autori Tr. Crețu și colectiv), oferă posibilitatea de a utiliza pentru rezolvare un algoritm stabilit pentru mișcarea rectilinie uniform variată fără viteză inițială.

Pentru aceasta se vor analiza mărimile care intervin și relația dependentă dintre acestea:

$$e=-\frac{\Delta\Phi}{\Delta t}=-\frac{\Delta(BS\cos\alpha)}{\Delta t}\Rightarrow$$

$$\Rightarrow e=-S\frac{\Delta B}{\Delta t}\cos\alpha$$

(cu S și α constante), unde $e=K\,t$.

Se amintește că în mișcarea rectilinie uniform variată, viteza se exprimă printr-o relație de același tip $v=a\,t$, pe de altă parte

$$v_{mediu}=\frac{\Delta x}{\Delta t}=\frac{v}{2}.$$

Se stabilesc apoi mărimile corespondente:

$$e\to v;\ B\to x;\ \text{și deci}\ \frac{Kt}{2}=S\frac{\Delta B}{\Delta t}\cos\alpha.$$

$$\text{Întrucît}\ B_{t=0}=0\Rightarrow\frac{Kt}{2}=S\frac{B}{t}\cos\alpha$$

$$B=\frac{Kt^2}{2S\cos\alpha}\Rightarrow B=\frac{Kt^2}{2\pi R^2\cos\alpha}$$

după care determinarea valorii numerice nu mai constituie o problemă. Desigur, problema poate fi rezolvată și cu ajutorul calculului diferențial și integral, însă nu la clasa a X-a.

Concluzia cu care trebuie să rămînă elevii este aceea că încadrarea fenomenelor implicate într-o problemă, în tipare deja cunoscute, este esențială pentru rezolvarea matematică a acesteia, că matematica ne pune la dispoziție o serie de instrumente care, mînuite cu pricepere, ne sînt de un real ajutor. Totodată, se va sublinia ideea că din punct de vedere matematic cele două fenomene de natură diferită (unul mecanic, altul electromagnetic) nu diferă prin nimic, forma de variație a mărimilor B și x, fiind aceeași dacă $\frac{\Delta x}{\Delta t}$ și $\frac{\Delta B}{\Delta t}$ se pot exprima ca funcții liniare de timp.

Desigur, exemplele sînt multiple și foarte variate, dar considerăm că cele două probleme ilustrative servesc într-o măsură importantă ideea că rezolvarea de probleme determină elevii să gîndească de repetate ori în spiritul acestei științe, le modifică felul de a gîndi, le îmbogățește gîndirea cu diferite modalități de prelucrare a unor date, îi ajută să-și dezvolte spiritul de orientare ca și cel metodologic.

De aceea, valorificarea cunoștințelor bazată pe reproducerea noțiunilor teoretice trebuie complet abandonată în favoarea verificării acestora strîns legat de aplicarea lor în rezolvarea de probleme, pentru a preveni acumularea, stocarea și reproducerea lor mecanică.

Procedeu complex de predare, învățare și evaluare a fizicii în învățământul gimnazial

Prof. GEORGICĂ MANOLE
Școala din comuna Hănești, județul Botoșani

În căutarea unui procedeu activ de predare-învățare a fizicii în ciclul gimnazial — pe care ulterior l-am completat și cu un rol de evaluare a cunoștințelor — am pornit de la următoarele observații:

a) Predarea fizicii și-a îmbogățit considerabil conținutul experimental.

b) În liceele la care au fost înscriși o bună parte din elevii proveniți de la școala noastră aceștia nu participau activ la buna reușită a temelor experimentale de fizică, nu se înscriau cu lucrări în cadrul sesiunilor de comunicări științifice ale elevilor.

c) Unii dintre elevi care la lecția de zi răspundeau foarte bine, nu dădeau totuși același randament cînd erau puși să selecteze esențialul, să facă *trimiteri* la lecțiile din urmă, analogii, comparări, abstractizări și *generalizări*.

d) În laboratorul de fizică, o mare parte din elevi stăteau mai mult pasivi „ascultători", și executanți a celor prezentate în fața lor.

e) Unii dintre elevi întîmpinau greutăți mai ales în rezolvarea problemelor de fizică.

f) La concursurile de fizică, cei mai buni elevi ai școlii noastre au întîmpinat dificultăți la *subiectele care necesitau rezolvări experimentale* sau discuții de caz.

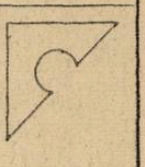
Pentru a înlătura aceste neajunsuri și, mai ales, pentru a stimula interesele și motivația elevilor din clasele gimnaziale pentru învățarea fizicii, am folosit un procedeu de predare-învățare, completat ulterior și cu evaluarea cunoștințelor elevilor, care constă într-o activitate independentă a elevilor de *elaborare a unor lucrări* pe baza unei tematici date de profesor.

Această activitate am organizat-o cu caracter experimental la școala noastră începînd cu anul școlar 1981—1982. Cu aproximativ 30 de zile înainte de terminarea fiecărui trimestru, am dat elevilor o tematică a lucrărilor propuse a fi efectuate. Aceasta cuprindea pentru fiecare clasă în parte — cîte patru-cinci teme, perioada de predare a lucrărilor și o rubrică cu observații. Tematica s-a dat fiecărui elev și s-a și afișat în laborator pentru fiecare clasă.

Cele patru-cinci teme propuse cuprind lucrări ce pot fi efectuate din materia învățată în trimestrul respectiv. (Exemple de teme pentru trimestrul I al anului școlar 1984—1985 sînt prezentate în anexele nr.1, 2 și 3). Elevii își aleg o temă pe care și-o elaborează acasă. Întocmesc un referat pe care îl predau profesorului. Nu se stabilește o zi fixă de predare a referatelor, aceasta fiind oricare din zilele înscrise în perioada de predare. Am observat că e mai bine să procedez așa, deoarece gradul de dificultate la temelor este diferit, pentru unele teme fiind necesar să se procure materiale, iar pentru altele solicitîndu-se un timp de documentare; de altfel, predarea gradată a referatelor de către elevi permite profesorului o parcurgere mult mai atentă și cu mai mult discernămînt a lucrărilor, evitîndu-se și supraaglomerarea ce s-ar crea la încheierea trimestrului. În acest timp, nu am pus note direct pe lucrări, ci pe o fișă aparte unde am trecut și unele observații pentru fiecare elev. După ce am primit toate lucrările și le-am verificat, am făcut *analogii* și *diferențieri* între lucrările elevilor

ANEXA NR. 1

TEMATICA LUCRĂRILOR PENTRU CLASA A VI-A, TRIMESTRUL I, ANUL ȘCOLAR 1984—1985

Nr. crt.	Tema	Perioada de predare	Observații
1	Compuneți două probleme referitoare la subcapitolul: „Graficul mișcării mecanice".	De la 1 decembrie 1984 până la 17 decembrie 1984	Se pot compune și mai multe probleme.
2	Să se afle aria unei suprafețe neregulate care are forma arătată la observații. Cum procedăm pentru a afla în timp cît mai scurt măsura ariei figurii propuse? *NOTĂ:* Numai forma nu și *mărimea*.		
3	Întocmiți un referat cu tema: „*Termeni noi* învățați la fizică și semnificația lor."		Două sau trei pagini.
4	Problemele: G. 3345 și G. 3346 din Revista de fizică-chimie nr. 1, 1979.		Pentru cei care nu au revista o pot împrumuta de la bibliotecă.

ANEXA NR. 2

TEMATICA LUCRĂRILOR PENTRU CLASA A VII-A, TRIMESTRUL I, ANUL ŞCOLAR 1984–1985

Nr. crt.	Tema	Perioada de predare	Observaţii
1	Imaginaţi-vă şi apoi realizaţi cu mijloace proprii un dispozitiv cu care să demonstraţi că interacţiunea dintre corpuri poate avea atît un efect dinamic cît şi un efect static.	De la 1 decembrie 1984 pînă la 17 decembrie 1984	Dispozitivul să fie de concepţie în afara modelelor prezentate în cartea de fizică.
2	Alcătuiţi două probleme referitoare la capitolul: „Lucru mecanic şi energia mecanică".		Se pot alcătui şi mai multe probleme.
3	Imaginaţi-vă un set de experienţe cu ajutorul cărora să puneţi în evidenţă forţa elastică şi forţa de frecare.		Experienţele să fie de concepţie în afara cărţii de fizică.
4	Problemele: G: 4979, G: 4980, G: 4981 din Revista de fizică-chimie nr. 6, 1984.		Pentru cei ce nu au revista o pot împrumuta de la biblioteca şcolii.
5	Realizaţi o expunere pe marginea întrebării: „Cum e corect să afirmăm, criză a energiei sau criză energetică?"		Durata: 5–10 minute.

din aceeaşi clasă, între modurile de tratare ale aceleiaşi teme etc., abia după aceea am pus nota însoţită de eventualele observaţii pe lucrare. În perioada de elaborare a lucrărilor, laboratorul se află la dispoziţia elevilor care au nevoie şi doresc să folosească experimente de laborator. Tot în această perioadă, am dat îndrumări, am indicat surse bibliografice. Se poate ca un elev să îşi aleagă o singură temă pentru tratare, dar pot fi elevi care îşi aleg mai multe teme; am avut unii elevi care le-au efectuat chiar pe toate. În acest caz am primit toate lucrările, le-am analizat şi am luat în considerare pe cea mai bună. Am fixat pentru fiecare clasă o oră, imediat după perioada de predare, cînd am făcut discuţia lucrărilor. Elevii au fost grupaţi după temele alese şi apoi au fost puşi să-şi susţină lucrarea completîndu-se unul pe altul.

Procedînd în acest mod, pe parcursul a zece trimestre (anii şcolari 1981/1982, 1982/1983, 1983/1984 şi trimestrul I al anului şcolar 1984/1985), am făcut următoarele observaţii:

Lucrările au un pronunţat caracter formativ; elevii, ştiind că spre sfîrşitul fiecărui trimestru au de elaborat o lucrare, o aşteaptă cu nerăbdare, pregătind-o în acelaşi timp printr-o continuă activitate de învăţare. Se formează la elevi deprinderi de muncă independentă; lucrarea fiind elaborată acasă, elevul se obişnuieşte a folosi cu pricepere manualul, a căuta bibliografie, a scoate notiţe, a întocmi fişe, a verifica singur rezultate, a întreba, a selecţiona esenţialul, a face comparaţii; elevul este pus în situaţia de a descoperi soluţii noi sau metode noi de lucru.

Elevul se obişnuieşte a întocmi un referat, capătă dragoste faţă de carte tocmai prin contactul cu bibliografia şi tinde să-şi îmbogăţească biblioteca personală cu bibliografiile de specialitate. De asemenea, elaborarea acestor lucrări îi dezvoltă spiritul de investigare, de cercetare şi, în general, creativitatea. Ora de discutare a lucrărilor fiind astfel organizată de profesor încît să se confunde cu atmosfera unei sesiuni de comunicări ştiinţifice, îl ajută pe elev să acorde mai multă încredere forţelor sale şi mai multă atenţie temelor viitoare. Se încurajează munca în colectiv; mulţi elevi aleg teme experimentale pe care le fac în colectiv.

Elevilor li se dezvoltă capacitatea de analiză şi sinteză prin rezolvarea şi compunerea de probleme; vom avea în acest fel printre elevi nu numai buni rezolvitori, ci şi buni propunători.

Tematica poate fi concepută în spiritul muncii diferenţiate. Temele propuse fiind gradate ca dificultate, ele sînt abordate diferenţiat de elevi. Elevii buni au posibilitatea să abordeze toate temele, inclusiv cele adresate unei clase superioare. Există posibilitatea ca elevul să facă un apel mai pronunţat la caracterul interdisciplinar al fizicii cu alte discipline şi să folosească cu mai mult discernămînt şi mai adecvat ter-

ANEXA NR. 3

TEMATICA LUCRĂRILOR PENTRU CLASA A VIII-A, TRIMESTRUL I, ANUL ŞCOLAR 1984–1985

Nr. crt.	Tema	Perioada de predare	Observaţii
1	Alcătuiţi un referat cu tema: „Fenomene electrice în atmosferă".	De la 1 decembrie 1984 pînă la 17 decembrie 1984	4–5 pagini
2	Alcătuiţi trei probleme referitoare la capitolul: „Intensitatea, tensiunea şi rezistenţa electrică".		Se pot alcătui şi mai multe probleme.
3	Imaginaţi-vă şi apoi realizaţi cu mijloace proprii materialele necesare unui experiment care să pună în evidenţă dependenţa căldurii degajate la trecerea curentului printr-un conductor de intensitatea curentului.		— Experimentul să fie de concepţie în afara celor prezentate în cartea de fizică. — Alimentarea să se poată face de la surse existente în laboratorul şcolii.
4	Problema 27, pag. 252 din culegere (Sandu Mihail); Problema 24, pag. 254 din culegere (Sandu Mihail); Problema 12, pag. 260 din culegere (Sandu Mihail).		Pentru cei ce nu au culegerea o pot împrumuta de la biblioteca şcolii.

menii noi învățați la fizică, avînd la dispoziție timp și pentru redactarea lucrării.

În cadrul orelor de laborator, elevii sînt mai activi, propun noi experiențe, interpretează rezultate.

Căutînd o cît mai clară exprimare a celor prezentate în referat și o cît mai sistematică înșiruire a lor, elevul face apel la logică. De asemenea, se obișnuiește să selecteze din noianul de informații pe cele necesare într-o anumită etapă sau într-un anumit proces, apoi să le sistematizeze în viitoarea lucrare; elevul capătă capacitatea de a-și analiza singur propria activitate, devine mai conștient de posibilitățile, de lipsurile sale pe care negreșit va încerca să le înlăture.

Ne-am propus să continuăm experimentul și în anii școlari următori. După scurgerea a 15—20 de trimestre vom face și alte observații, îmbogățind intervenția de față. Ne referim la observații privind: comportamentul elevilor noștri la fizică în treapta I, numărul abonamentelor făcute la Revista de Fizică-Chimie din proprie inițiativă, rezultate la concursurile de fizică, activitate creatoare în laborator, participarea elevilor proveniți de la școala noastră la manifestările științifice din liceele unde au plecat, și altele, care să sprijine perfecționarea cu valențe active a activității de predare-învățare a fizicii în clasele gimnaziale.

Taberele de profil — forme specifice de educare a aptitudinilor matematice la elevi

Prof. Dumitru SĂVULESCU
Inspector școlar, la Inspectoratul Școlar Județean Bacău

DIN EXPERIENȚA INSPECTORATULUI ȘCOLAR BACĂU putem prezenta o serie de aspecte privind organizarea și activitatea taberelor cu profil de matematică — forme specifice de pregătire și educare a aptitudinilor matematice ale elevilor, dar și depistarea și cultivarea riguroasă a talentului elevilor dotați din punct de vedere aptitudinal și motivațional, care au obținut performanțe școlare remarcabile în învățarea matematicii. O direcție importantă a activității acestor tabere o constituie înarmarea elevilor cu diverse procedee de informare și autoinformare, pregătirea lor pentru participarea la concursurile școlare, pentru colaborarea la diverse publicații de specialitate, pentru formarea deprinderii redactării și prezentării unor referate și comunicări în diferite sesiuni. Organizarea acestor tabere se face pe județe, pe plan interjudețean și național.

Taberele județene de matematică se remarcă prin participarea de masă a elevilor. De multe ori aceste tabere sînt deschise și pentru acea categorie de elevii dornici să-și perfecționeze pregătirea în vederea susținerii probelor de verificare pentru treapta I de liceu și a examenelor de admitere în treapta a II-a liceală, ca și în învățămîntul superior. În acest cadru mai larg se impune ca în primele activități matematice organizate în tabere să fie incluse și unul sau două teste docimologice prin care să fie depistați și selecționați elevii cu aptitudini deosebite. Cu acest lot restrîns de elevi foarte buni, am făcut un program special, cu mai multe ore de pregătire. Ceilalți elevi urmează un program de învățătură astfel conceput, încît să le asigure eventuala completare a cunoștințelor, o fixare corespunzătoare a materiei, cerută de programa școlară, în vederea promovării viitoarelor probe de verificare și examene. Ținînd seama de condițiile psihopedagogice ale învățării, activitățile matematice se îmbină cu cele cu caracter de timp liber: drumeții, vizite, excursii, seri culturale, informări politice, întîlniri cu diverse personalități, sport etc.

Programul de învățare al elevilor foarte buni este mai variat și mai bogat decît al celorlalți. Relevăm în această direcție o serie de activități intrate în tradiția taberelor noastre.

— reluarea și extinderea unor paragrafe și capitole din programa școlară;

— rezolvarea unor sarcini din culegeri, „Gazeta Matematică" și alte publicații de specialitate, precum și abordarea unor exerciții și probleme cu un grad mai mare de dificultate și generalitate, ce au constituit și pot constitui subiecte pentru fazele naționale și internaționale ale concursurilor de matematică;

— elaborarea unor probleme, articole, note matematice care pot fi trimise pentru publicare la redacțiile revistelor matematice;

— stabilirea strategiilor de informare, autoinformare, prelucrare a informației și de cercetare în domeniul matematicii, ținînd

seama de nivelul pregătirii și de particularitățile psihopedagogice ale vîrstei;

— stabilirea unei metodologii de elaborare a unor referate sau comunicări și redactarea acestora în vederea participării, în acest scop, la sesiuni și simpozioane ale elevilor;

— organizarea unor concursuri de rezolvitori de probleme și chiar de propunători de probleme, valorificîndu-se formativ spiritul de creativitate și de circulație.

Taberele interjudețene, unde participă un număr mai mic de elevi, reunesc nuclee de tinere speranțe matematice din două sau mai multe județe. La fel ca în taberele naționale, taberele interjudețene oferă cele mai bune condiții pentru toți participanții. Este stimulat — pe diferite căi — schimbul de experiență, de opinii și de întrecere, posibilitatea întîlnirii unor personalități ale științei matematice românești. Pentru realizarea obiectivelor propuse, e necesar ca organizatorii taberelor de profil matematic să aibă în vedere respectarea unor cerințe psihopedagogice și de informare. Astfel, reușita și eficiența activității depind în mod fundamental de modul de planificare științifică a programului, una din grijii fiind evitarea supraîncărcării elevilor cu exerciții și probleme. Un rol important în activitatea taberelor îl are realizarea unei atmosfere destinse de lucru și colaborare, capabile să stimuleze permanent la elevi dorința de autodepășire, de autoinformare și autoperfecționare.

În desfășurarea activităților matematice o mare importanță o are selecționarea judicioasă a profesorilor cu rezultate deosebite în pregătirea elevilor. Noi am invitat foști elevi și studenți finaliști la olimpiadele naționale și internaționale, cadre didactice universitare, informaticieni și alte cadre care lucrează în specialitate. Pentru ridicarea în continuare a nivelului de pregătire al elevilor și, în general, a activității din tabără, am organizat o bibliotecă selectivă cu lucrări de matematică. Pentru aceasta, la prezentarea în tabără profesorii (și, eventual, unii elevi) au adus, pe lîngă materiale, reviste matematice și culegeri de probleme, referate, comunicări, note matematice, teste, seturi cu material didactic, liste bibliografice cu tratarea diferitelor teme. Titlurile temelor au fost comunicate școlilor, județelor, chiar de la începutul anului școlar, în vederea repartizării și realizării lor.

Organizate în acest mod, deschise permanent perfecționării și autoperfecționării, taberele de profil matematic — așa cum ne-a arătat propria experiență — pot contribui în mod substanțial și cu mijloace specifice la perfecționarea elevilor în studiul matematicii, la creșterea factorului motivațional și la valorificarea formativă a muncii de predare-învățare a matematicii. Prin aceasta se realizează la un nivel superior educarea adecvată a gîndirii creatoare, a mobilității intelectuale —, calități solicitate de activitatea matematică, formarea unor trăsături superioare de voință și caracter, anticipînd integrarea corespunzătoare a viitorilor absolvenți în orice domeniu socio-profesional, care solicită performanță matematică maximă.

Abordarea sistemică a activităților complementare prin practica pedagogică

Prof. HOREA SUCIU
Liceul Pedagogic din Constanța

INIȚIEREA ELEVILOR din liceele pedagogice în activități social-culturale le asigură îndeplinirea sarcinilor școlare și extrașcolare.

Absolventul liceului pedagogic se confruntă la locul său de muncă cu numeroase responsabilități ca cea de organizator al vieții cultural-artistice, obștești și sportive, de bibliotecar, conducător de excursii, propagandist în cadrul unor mese rotunde pe teme de familie, organizații de tineret, de locțiitor al secretarului comitetului de partid comunal, conducător al grupelor de șoimi, comandant instructor de detașament și altele. De aici și necesitatea de a fi inițiat, încă din școală, pentru desfășurarea unor astfel de acțiuni social-culturale. Toate acestea le considerăm activități complementare spre care ne vedem angajați a le forma în anii de școală.

Înțelegem prin activități complementare, cunoașterea și practicarea acțiunilor în afara clasei și școlii cu aceeași competență cu care elevii liceului pedagogic știu să proiecteze și mai ales să realizeze lecțiile de predare-învățare.

Nr. crt.	ACȚIUNEA COMPLEMENTARĂ	ANUL I			ANUL II			ANUL II			ANUL IV		
		TRIMESTRELE											
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
1	Familiarizarea, proiectarea, organizarea și conducerea excursiilor și vizitelor	x			x		x						
2	Pregătirea materialelor didactice necesare informării, documentării și pentru desfășurarea lecțiilor.		x	x		x			x				
3	Acțiuni în cadrul Organizațiilor „Șoimilor Patriei".			x		x			x				
4	Acțiuni în cadrul organizației de pionieri.		x		x			x					
5	Acțiuni cultural-artistice cu elevii și alte categorii sociale.								x	x			
6	Acțiuni sportive.							x			x		
7	Propaganda pedagogică în rîndul părinților.										x	x	
8	Mese rotunde pe teme politico-educative desfășurate cu diferite categorii sociale.											x	x
9	Conducerea unor cercuri de elevi.						x			x			

Activitățile complementare conferă pregătirii pedagogice noi însușiri ale personalității educatorului, iar raportul lor nu poate fi decît de strînsă legătură.

Inițierea elevilor în proiectarea și conducerea activităților complementare este prezentă în programa pentru practica pedagogică fără însă a se stabili perioada, volumul și metodologia desfășurării lor. Așa cum sînt prevăzute în programa amintită ele pot fi și facultative. Spre ilustrare redăm prevederea de la pagina 41 de unde elevii vor participa sau vor efectua, după caz, activități culturale, educative, în Organizația „Șoimii Patriei" și Organizația de Pionieri; vizite la C.A.P. —, ferme, centre industriale, case ale pionierilor, monumente, muzee etc., excursii, acțiuni de colectarea plantelor medicinale, diferite acțiuni la cămine culturale, filme, spectacole etc.

Nefiind cuprinse în planul de învățămînt, în absența unor precizări exprese în programa de practică, activitățile complementare, unele după caz, vor fi tratate ca atare, timpul se va scurge ușor și absolventul liceului pedagogic nu va fi pregătit pentru astfel de acțiuni. Excepție fac conținutul și metodica activităților pionierești care fiind prevăzute în planul de învățămînt se pretează la abordarea teoretică și cu exemplificări din practica pionierească. Într-un singur an de studiu nu se poate acoperi, pentru fiecare temă, săptămînal, întreaga arie a implicațiilor unui viitor comandant instructor de detașament sau conducător al grupelor de șoimi, tocmai de aceea propunem (așa cum reiese din graficul de mai sus) a se efectua ca activități complementare, pe durata a patru ani, în cîte un trimestru.

Membrii catedrei de practică din Liceul Pedagogic — Constanța propun: activitățile complementare să fie abordate în sistem prin practica pedagogică de-a lungul întregii perioade de școlarizare.

Împărțind perioada de școlarizare în douăsprezece trimestre, în cadrul practicii pedagogice curente și comasate, se vor programa toate activitățile complementare astfel încît în cele trei trimestre elevii au posibilitatea să se familiarizeze cu proiectarea, pregătirea și conducerea activităților pe care profesia le revendică din partea lor mai tîrziu. Majoritatea acestora vor fi programate în perioada practicii comasate pentru elevii claselor a XI-a, a XII-a și în practica curentă a claselor a IX-a, a X-a așa după cum rezultă din graficul prezentat. În tabelul de mai sus prezentăm eșalonarea acesteia. Distribuirea fiecărui elev în toate activitățile complementare (prin familiarizare, proiectare, pregătire și conducere a lor) va aduce numeroase avantaje pentru comportamentul lor. Astfel, dialogul cu părinții, gama largă de activități cultural-artistice și sportive — repertoriile acestora — cele două funcții amintite mai sus — vor fi adecvate celor două perioade de vîrstă pe care elevii liceelor pedagogice le cunosc teoretic prin parcurgerea celor două programe de specialitate.

Cunoașterea particularităților de vîrstă ale preșcolarilor și școlarilor mici asociată cu asistența și conducerea directă va permite absolventului liceului pedagogic să treacă în orice moment de la o activitate la alta. Dacă luăm în considerare că rezultatele colectivelor școlare din activitatea cultural-artistică și sportivă, obștească, alături de cele obținute la învățătură și școlarizare constituie indicatori de apreciere finală, atunci nu putem rămîne indiferenți la redimensionarea pregătirii viitoarelor educatori în dublă specializare pentru munca lor din clasă și-n afara ei.

Avem convingerea că ceea ce propunem este edificator, catedra noastră obține deja unele rezultate în acest sens cu actuala generație.

(Continuare în p. 43)

Integrarea elevilor din clasa I în activitatea şcolară

Înv. PRECUP ROMAN
Şcoala nr. 1 cu cl. I-X din Tg. Lăpuş, jud. Maramureş

INTEGRAREA ELEVILOR DIN CLASA ÎNTÎI în procesul de învăţămînt constituie una din cheile importante ale succesului şcolar, fapt pentru care comisia metodică de la şcoala noastră şi-a propus să cerceteze şi să studieze atît factorii care concură la o bună integrare, cît şi factorii care frînează integrarea armonioasă în procesul de învăţămînt. Preocuparea noastră în acest sens a vizat următoarele: a) consideraţii generale de ordin afectiv; b) condiţii favorizante ale integrării elevului în activitatea şcolară; c) cauze care îngreunează integrarea elevilor în muncă şi d) concluzii.

Elevii din clasa întîi vin la şcoală cu feluri te imagini despre ceea ce se întîmplă în acel loc cu bănci, table, catalog etc. peste care domină ca „un vrăjitor" omul de la catedră, faţă de care au mari rezerve şi pe care-l urmăresc în primele zile cu ochii mari, plini de curiozitate amestecată cu oarecare teamă. Cunoscînd din literatura de specialitate că între 6 şi 7 ani fineţea şi precizia senzaţiilor şi percepţiilor se dezvoltă simţitor faţă de etapele precedente, se impune a folosi cu pricepere aceste particularităţi psihice ale micilor şcolari. Ce senzaţii încearcă elevul din clasa întîi în prima zi de şcoală! Le cunoaştem atît ca părinţi, cît şi ca educatori.

1. Cercetînd atent aceste senzaţii, comportamentul general al elevilor din clasa întîi, în primele zile de şcoală, am ajuns să evidenţiem unele consideraţii generale de ordin afectiv privind integrarea lor şcolară.

1. Printre acestea se numără dorinţa mare de a fi şcolari, de a avea ghiozdan, cărţi, caiete, creioane, uniformă etc. Cît de mari şi cît de mîndri se văd ei acum! Ce mare importanţă-şi dau! O vedem pe feţele lor, în gesturile lor stîngace, o simţim în conversaţiile cu ei ş.a.m.d. Ei vin spre şcoală cu multă încredere şi nerăbdare simţindu-se „prea mari pentru grădiniţă", al cărei spaţiu cognitiv nu-i mai satisface, dorind altul şi năzuind spre necunoscut. Deoarece pentru cei mai mulţi preşcolari mari şcoala constituie un ideal a cărui realizare o aşteaptă cu nerăbdare şi pentru care nutresc sentimente frumoase, se cuvine a primi cu căldură sufletească pe cei mai mici dintre şcolari.

2. Bucuria de a se vedea în bănci, doi cîte doi, de a se simţi stăpîni pe locul lui, de a-şi desfăşura cărţile şi caietele pe bancă e un aspect al devenirii în postura de elev. Pentru ei e un atribut la care ţin cu ardoare şi pe care l-au aşteptat atît de mult.

3. Alt aspect de ordin general este curiozitatea pentru descoperirea situaţiei noi: tovarăşul sau tovarăşa învăţătoare, colega sau colegul de bancă, colegii de clasă, clasa cu toată „zestrea" ei etc. Toate acestea pun pe copii într-o „stare conflictuală", într-o stare de incertitudine, de aşteptare şi declanşare spre ceea ce nu cunoaşte.

4. La acestea se adaugă dorinţa de a învăţa să citească, să scrie, să socotească etc., dar stîngăcia mînuirii instrumentelor şcolare îi deranjează: învîrt creionul între degete spre a afla poziţia cea mai bună, întorc caietul în toate părţile şi nu ştiu de unde şi cum să începă lucrul şi aşteaptă bunăvoinţa educatorului, intervenţie care nu trebuie să se lase mult aşteptată; să nu se întîrzie cu ea.

5. O dată începută munca, îşi manifestă dorinţa de a fi apreciat, îndeosebi lăudat, de a primi nota mult visată, „nota zece", în carnet şi-n catalog pentru a se mîndri în faţa colegilor, a părinţilor, prietenilor şi a cunoscuţilor. Tuturor vrea să le spună cît de harnic şcolar este, ce notă mare a primit, cum l-a lăudat tovarăşa ş.a. Aceste consideraţii enumerate şi altele dau micilor elevi încredere, le deschid aripile spre zborul către cucerirea „cetăţii ştiinţei" iar noi, educatorii, trebuie să cultivăm pe acest teren fertil dragostea de muncă şcolară, deschizîndu-le orizontul cunoaşterii cu dăruire şi dragoste, cu dragoste şi răspundere moral-cetăţenească.

II. Condiţii favorizante ale integrării elevului în activitatea şcolară. Din experienţa noastră la catedră am constatat că integrarea elevului în activitatea şcolară se face diferit de la elev la elev, că ea depinde de mulţi factori externi şi de structura psihică a fiecăruia. Cunoaşterea acestora în cît mai mare măsură posibilă, la început de viaţă şcolară, ne va ajuta să realizăm o integrare mai rapidă şi mai armonioasă în procesul de învăţare şi implicit ne va conduce la prevenirea insuccesului şcolar, căci: „Succesul/insuccesul şcolar nu este un indiciu fidel al valorii inteligenţei generale sau globale a elevului, întrucît capacitatea de adaptare şcolară depinde de inteligenţa lui şcolară.

Aceasta se formează în procesul de şcolarizare, ca rezultat al structurii potenţialităţilor mintale ale copilului după natura şi repertoriul activităţii şcolare, înglobînd structura sa şi atitudinea elevului faţă de activitatea conducătoare a vîrstei şcolare."[1] Prin urmare adaptarea şcolară este cheia succesului şcolar sau frîna lui. În realizarea acesteia se face uz de o mulţime de principii şi metode pedagogice, dar: „În aplicarea principiilor pedagogice, profesorul trebuie să fie animat de iubire pentru elevi şi de grijă părintească de viitorul lor."[2]

Printre condiţiile generale care favorizează integrarea elevului de clasa întîi în activitatea şcolară găsim de cuviinţă să enumerăm următoarele:

— apropierea părintească de elevi, apropiere care să le spulbere teama şi să le insufle optimismul acela sănătos de care au nevoie;

— prezentarea activităţii de învăţare şi comportare în aşa fel încît să trezească în copil dragostea faţă de şcoală şi dorinţa de a face „cum spune tovarăşul învăţător". Sigur, să nu abuzăm de prea multe precepte care obosesc elevii şi-i sperie;

— stimularea pe orice cale pedagogică a copilului în toate situaţiile posibile, pentru cultivarea dorinţei tuturora de a urma sfaturile bune şi pe colegii evidenţiaţi;

— folosirea mijloacelor didactice moderne şi tradiţionale care să suscite interesul, plăcerea şi preocuparea elevilor în a şti, a cunoaşte şi a executa diferite sarcini şcolare;

— folosirea discuţiilor individuale cu elevii la şcoală şi în diferite împrejurări sau la domiciliul lor;

— legătura strînsă cu familia sub toate formele pedagogice, pentru a crea o atmosferă propice învăţării şi în familie, pentru a cunoaşte tot ce se poate despre natura şi viaţa elevului, în scopul orientării lui spre munca şcolară;

— exemplul pozitiv al dascălului, din toate punctele de vedere: punctualitate la ore, folosirea integrală a orei de curs pentru activitate şcolară, vocabular decent, dreptate în aprecierea şi tratarea elevilor avîndu-se în vedere că: „... obiectivitatea este o calitate strict necesară şi conferă mult prestigiu profesorului; însă numai ea singură nu ajunge... De aceea recomand „dreptate cu bunătate"... chiar puţină bunătate peste dreptate în aprecierea muncii şi succesului elevilor",[3] tratarea elevilor în mod egal, fără discriminări, indiferent al cui ar fi copilul etc.

III. Cauze care îngreunează integrarea elevilor în activitatea şcolară. La nivelul primului an de viaţă şcolară apar o serie de cauze care determină pe mulţi începători să se integreze mai anevoios în activitatea de muncă intelectuală, organizată ştiinţific şi riguros încadrată în succesiune şi timp. Aceste cauze surprinse de noi le-am împărţit în două mari grupe: 1. sub aspect comportamental; 2. sub aspect de studiu.

1. Printre cauzele de ordin comportamental socotim demne de reţinut următoarele: — mişcare multă din picioare şi mîini în bănci, fie pentru că le permite înălţimea băncii, fie că aşa s-au deprins a se tot mişca pe scaun, fie că se plictisesc sau că le este rece la picioare;

— vorbă multă cu vecinii de bancă cerînd anumite obiecte, întrebîndu-i despre te miri ce, plăcerea de a conversa, de a spune ce şi-a cumpărat sau ce i-au cumpărat părinţii etc.;

— priviri spontane nedirijate, necontrolate spre diferite obiecte pe care le descoperă sau redescoperă, care-i plac, îl atrag prin culoare şi imagine, priviri prin geam spre ce se petrece dincolo de pereţii şcolii etc.;

— distrageri obiective sau subiective de la lecţii cum ar fi: jenarea piciorului de către încălţăminte, a corpului de către lengeria îmbrăcată, apariţia unor dureri, a unor indispoziţii fiziologice, trecerea unui obiect prin faţa geamului, zgomotele din afară ş.a.;

— jocul de unul singur sau în doi în timpul lecţiei rostogolind creioanele pe bancă, imaginînd te miri ce acţiuni cu ascuţitoarele care au chipuri de animale, păsări, copii, construind imagini cu beţişoarele etc.;

— dorinţa de a ieşi afară din clasă sub motive obiective sau subiective;

— mîncatul în timpul orelor (avînd în ghiozdan mîncarea preferată)şi apoi nevoia de a bea apă;

— preocupări străine de lecţii, cum ar fi: plăcerea de a căuta în ghiozdanul lui sau al colegului, de-a face diferite tîrguri între ei ş.a.

Cu toate că elevii sînt hotărîţi să fie cuminţi la şcoală ascultînd sfaturile părinţilor în acest sens, să asculte la ceea ce li se spune, să înveţe, cu toate că în urma observaţiilor ce li se fac de către educator se angajează să nu mai comită abateri, ei nu reuşesc să finalizeze în timpul dorit de către noi aceste hotărîri. De aceea dascălului îi revine sarcina de a fi receptiv la întreaga atmosferă din clasă, pe care s-o intuiască anticipat, repartizîndu-şi elevii în bănci în aşa fel încît să-i aibă sub privire directă îndeosebi pe cei care creează asemenea probleme, ţinîndu-i mereu în stare activă, descoperind cauzele (prin apropiere părintească de ei)şi înlăturîndu-le.

2. Printre cauzele pe care le vom studia evidenţiem următoarele: deprinderi greşite de ţinere în mînă a creionului, pixului sau stiloului; de scriere a unor elemente grafice, litere şi cifre însuşite anterior la grădiniţă sau acasă în familie: creionul ţinut între două degete, ţinut cu patru degete, ţinerea

[1] Tiberiu Kulcsár, *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare*, E.D.P., Bucureşti, 1978, p. 43.
[2] Dumitru Theodosiu, *Mai aproape de elevi*, E.D.P., Bucureşti, 1972, p. 187.
[3] Dumitru Theodosiu, *op. cit.*, *ibidem*, pag. 188.

strînsă pînă la curbarea degetelor în afară, scrierea ovalului invers ş.a.m.d.;

— vocabular foarte sărac la unii şi confuz la alţii, încărcat cu provincialisme;

— exprimări fără sens, echivoce, vorbesc numai să nu tacă;

— putere scăzută de concentrare în muncă, specifică acestei vîrste, chiar şi pe timp scurt;

— atenţie de scurtă durată pentru asimilarea unei litere în componentele ei, a unei cifre etc. în cazul în care educatorul nu a depăşit limitele pedagogice ale timpului afectat;

— voinţă slabă în a depune efort intelectual pentru însuşirea noilor cunoştinţe;

— receptarea parţială a cunoştinţelor şi stocarea lor pe o durată foarte scurtă;

— reţineri de la participarea activă şi afectivă la lecţii printr-un pasivism uneori total;

— putere slabă de receptare a cunoştinţelor la unii elevi, avînd la bază o slabă dezvoltare intelectuală sau un intelect afectat de anumite boli neuro-funcţionale pentru oarecare perioadă de timp;

— abandonarea rapidă a ceea ce nu-i convine în procesul de învăţămînt sau abandon din cauza neînţelegerii noţiunilor noi, ele nefiind conforme cu puterea lui de înţelegere şi cu obişnuinţele lui;

— jena în a spune tovarăşului învăţător faţă de colegii săi că n-a înţeles cele comunicate, că n-a înţeles sarcina temei etc., ceea ce-l înstrăinează încetul cu încetul de învăţătură.

Sigur că unele dintre aceste cauze sînt de natură obiectivă. „Printre elementele de natură obiectivă, semnalăm faptul că înţelegerea mesajului de către elevi depinde de inteligenţa, competenţa şi cultura sa, care constituie uneori obstacole insurmontabile în comunicare"[4] obstacole care, parţial, pot fi înlăturate atunci cînd dascălul îşi cunoaşte bine elevii, cînd are alături familia şi cînd elevii în cauză voiesc şi se consacră învăţăturii.

Cu privire la evitarea insuccesului şcolar cunoscînd şi rezolvînd pozitiv aceste cauze am avut în vedere aşa cum recomandă literatura de specialitate că: întrucît la această vîrstă reprezentările noi frînează fixarea celor vechi (copilul reţine uşor dar uită cu aceeaşi uşurinţă), este necesară o permanentă revenire asupra vechilor cunoştinţe, care trebuie integrate în cele noi. Prin urmare revenirea permanentă asupra celor învăţate, asupra consolidării bunelor deprinderi, antrenarea continuă a elevilor ş.a.m.d. ne vor fi de mare folos în obţinerea unei calităţi superioare în procesul de învăţămînt şi în integrarea armonioasă a elevilor în cadrul acestui proces.

[4] Ion Ciocan, Ion Negreţ, *Formarea personalităţii umane, semnificaţii şi sensuri instructiv-educative*, Editura Militară, Bucureşti, 1981, p. 165.

IV. Concluzii. Avînd în vedere cele prezentate mai sus rezultă că adaptarea copilului începător la viaţa şcolară se face treptat, necesitînd un timp mai mult sau mai puţin îndelungat, în funcţie şi de structura lui psihică, de particularităţile lui psiho-individuale. Există o categorie de copii care acceptă greu faptul că şcoala înseamnă muncă, o muncă continuă însoţită de o comportare civilizată, ceea ce-i determină pe aceştia să se eschiveze de la învăţătură, s-o facă „împinşi de spate", să dorească a merge din nou la grădiniţă unde erau în lumea lor. De asemenea, preferă fuga faţă de răspundere pentru muncă şi comportare neprezentînd carnetul părinţilor spre luare la cunoştinţă, atunci cînd nota este mai mică decît ar fi dorit sau, mai ales, cînd primeşte o notă de patru sau cinci. Se mai constată că sînt receptivi în preluarea rapidă în comportamentul lor a aspectelor negative de comportament al unor colegi care, prin ceea ce fac, stîrnesc hazul, atrăgînd atenţia tuturor asupra isprăvilor ce le comit. Imitarea acestora este de neacceptat, întrucît ea se poate transforma într-o deprindere dînd curs formării unor trăsături negative de caracter.

Conducînd cu pricepere şi tact pedagogic procesul de învăţămînt, acest proces atît de complicat şi sensibil al formării personalităţii umane, învăţătorul — vioara întîi a acestui proces — se consacră cu toate resursele lui, cu întreaga sa personalitate organizării şi desfăşurării activităţii instructiv-educative la cele mai înalte cote calitative. Conchidem afirmînd că integrarea elevilor din clasa întîi în procesul de învăţămînt presupune mult tact pedagogic, o temeinică pregătire psihopedagogică, devotament faţă de profesie şi multă, multă dragoste faţă de copii. La acest foc sacru se vor căli şi înnobila caracterele, construind personalităţi folositoare patriei, progresului omenirii, fiind pătrunse de demnitate şi umanism.

Abordarea sistemică

(Urmare din p. 40)

Reţinem atenţia cititorilor că noi beneficiem de sprijinul unor instituţii ca: Biblioteca judeţeană, Muzeul de arheologie şi istorie naţională a Dobrogei, a casei de cultură, a cluburilor unor întreprinderi mari, a teatrului de stat, a Consiliului judeţean pentru educaţie fizică şi sport şi nu în ultimul rînd de la Consiliul Judeţean al Organizaţiei Pionierilor şi „Şoimilor Patriei".

Aceste instituţii şi altele nemenţionate ne-au acordat sprijin prin personalul de specialitate, instructori cultural-artistici, maiştri coregrafi, antrenori, ghizi, care împreună cu profesorii de practică pedagogică au instruit şi asistat pregătirea viitorilor activişti pentru activităţile din afara clasei şi şcolii.

Enigmele nu vor mai fi enigme

Institutor SEVER ENCULESCU
Școala nr. 4 din Turda
Inv. ANA ENCULESCU
Școala nr. 6 din Turda

În ARTICOLELE intitulate „Din enigmele scrisului incorect", publicate în Revista de pedagogie **numerele 3 și 6 din 1983, ne-am referit la cîteva dintre cauzele care generează încă scrisul incorect în limba română. Dintre acestea, aminteam și cele șapte cazuri de folosire a virgulei întîlnite în** Abecedar, **precum și cele patruzeci și opt de liniuțe de unire întîlnite tot acolo. Susțineam că nici programa nu ne stimulează atenția înspre aceste necesare lecții de gramatică și nu ne ajută nici** îndrumătorul de predare a abecedarului. **Manualul, primul dar oferit de școală micuțului elev, ne oferă din belșug asemenea lecții.**

În prezentul material, datori sîntem să *revenim asupra virgulei* și să prezentăm succint metodologia predării acestei necesare și interesante lecții de gramatică, respectiv cele șapte cazuri de folosire a virgulei, întîlnite în abecedar.

Așadar, *redăm succint cazurile respective:*

1) „— Luca(,) ai alune?" pagina 43; „— Ce carte e(,) Paule?" pagina 53; „Bine(,) Neghiniță(,) vino să te văd!" pagina 92; „Bun venit(,) vară!" titlu de lecție din perioada postabecedară, titlu ce-l vom scrie pe tablă, iar elevii în caiete. Numai acest caz de folosire a virgulei, respectiv vocativul substantivului, tocmai din clasa a V-a, l-am găsit folosit în textele din perioada abecedară de treizeci de ori.

2) „— O(,) un cocor mare!" pagina 45; „— Vai(,) ce motan rău!", pagina 60; „Ham, ham, ham!", pagina 72 etc...

SEARA[,]MARIA ȘI ANA PLEACĂ ACASĂ.

3) „Uite o vulpe(,) un lup(,) un arici(,) un pelican(,) o pitulice." pagina 53 etc...

4) „Acum(,) începem: ..." pagina 59; „Apoi(,) el ne împarte daruri." pagina 60 etc...

5) „Vine iarna de la munte(,)
Peste rîu ea pune punte." pagina 59 etc...

6) „Jianu(,) băiat curajos(,) o luă de mînă." pagina 65; „Eu(,) Neghiniță(,) gîndul oamenilor" pagina 94 etc...

7) „Nu(,) la noi/ În musuroi,/ Nu e timp pentru zăbavă."/ pagina 109.

În continuare, vom încerca să înfățișăm modul cum am soluționat doar cîteva dintre cazurile mai sus-amintite, nepermițîndu-ne spațiul să prezentăm metodologia tuturor celor șapte interesante lecții de punctuație.

VINE VECINA MEA[,]MARIA.

Pentru prima dată întîlnim virgula în abecedar, la pagina 43, în contextul:

„— Luca(,) ai alune?", după predarea a numai nouă litere. În prealabil făcuserăm lecții despre punct, semnul întrebării, semnul exclamării, fiind obligați de programă și ajutați de îndrumător. La acest semn, v i r g u l a, singurul sprijin ne rămîne manualul și eventual colaboratorii noștri curioși, cărora nescăpîndu-le nimic din privire, nu se pot stăpîni și cel puțin unul dintre ei se adresează cu firească întrebare:

— Tovarășe învățător, ce semn s-a pus după cuvîntul „Luca"?

Mirat de acest incident, am privit atent contextul și mai ales ilustrația de la lecția respectivă, ilustrație ce parcă oglindește în mod expres tocmai acest moment al lecției; Luca, parcă grăbit și mîndru că avea în mînă un coș plin cu alune, se înfățișează prietenului său. Acesta repede își întrerupe lucrul și plin de curiozitate îl întreabă cu satisfacție: „— Luca, ai alune?", iar Luca, plin de mîndrie, îi răspunde: „— Am un coș cu alune." Așadar, admirînd cu toții ilustrația ce cuprinde cele înfățișate mai sus, între mine și micuții colaboratori s-a înjghebat următorul dialog:

— Ce are Luca în mînă?
— Un coș cu alune.
— Cine l-a strigat pe nume?
— Prietenul său. (L-am numit Aurel.)
— Cum l-a strigat sau cum s-a adresat Aurel?
— Luca!
— Deci, ce arată cuvîntul Luca?
— O strigare, o chemare, o adresare.

Le-am spus deci că semnul care într-o propoziție se pune după cuvinte ce arată o strigare, o chemare, o adresare se numește v i r g u l ă. Au repetat și ei denumirea acestui semn. Apoi, am întreținut cu elevii și alte scurte dialoguri aplicative.

— Alin, ce premiu vei lua la sfîrșitul anului școlar?
— Mă voi strădui să obțin premiul întîi.
— Dar tu, George, ce părere ai?

— Nici eu nu mă las mai prejos. Etc...

Au conversat şi între ei, doi cîte doi, în faţa clasei. Conversaţia a continuat în mod liber şi între colegii de bancă. Observam cum, cu bună dispoziţie, se strigau pe nume, se întrebau şi îşi dădeau răspunsuri. De altfel ne găseam la a treia lecţie cu dialog. Apoi, le-am spus şi alte cuvinte care arată strigări (chemări, adresări) şi le-am cerut să le aşeze în propoziţii, cum sînt: tată, mamă, muncitorule, codrule, vîntule etc... Unii au reuşit să le aşeze chiar şi la mijlocul sau sfîrşitul propoziţiei. De altfel, acest caz de folosire a virgulei, vocativul, se continuă în următoarele lecţii şi pînă la finele abecedarului, mai ales în perioada postabecedară, unde se întîlnesc la tot pasul şi în cele trei poziţii ale sale. Menţionăm că aproximativ toate contextele ce cuprind acest caz de folosire a virgulei au alăturat şi cele mai semnificative ilustraţii. Concluzionăm că ne-a scos din impas tot vechiul, dar mereu noul principiu al intuiţiei, adică ilustraţia aceea de la care s-a ţesut convorbirea reprodusă şi afirmăm cu toată convingerea că şi celelalte cazuri de folosire a virgulei se rezolvă nu cu mare greutate, tot pe bază de imagini, pe care, dacă nu s-ar găsi în abecedar, trebuie să le concepem noi, să le prezentăm şi să le comentăm cu elevii noştri, precum se poate proceda şi în cazul acestei lustraţii.

Considerăm că ideea este inedită, căci pînă în prezent n-am întîlnit în literatura de specialitate prezentarea unei asemenea metodologii privind însuşirea conştientă a cunoştinţelor referitoare la virgulă. După toate cele întreprinse, fenomenul gramatical s-a bucurat de o înţelegere deplină.

Vom comenta succint şi cel de-al doilea caz de folosire a virgulei, care urmează în abecedar. Primul context, aparţinînd acestei situaţii, îl întîlnim la pagina 45: „— O(,) un cocor mare!“ Aici se află o lecţie de consolidare. În asemenea lecţii, imagini nu se prea găsesc, sau chiar dacă sînt, se cam trec cu vederea, punîndu-se accent pe consolidarea cunoştinţelor, conform obiectivelor acestor lecţii. Dar la această lecţie, precum observăm, ilustraţia este concepută parcă tocmai cu scopul de a se elucida şi a se consolida cum se cuvine şi primele două cazuri de folosire a virgulei, nu numai sunetele şi literele predate. Alina adresîndu-se lui Călin, îl atenţionează: „— Călине, un cocor!“ Amîndoi admiră acel coror. Parcă mirarea lui Călin e şi mai mare, pentru care fapt exclamă: „— O(,) un cocor mare!“ Poate e stăpînit şi de un sentiment de teamă, de nelinişte. Nu ştim dacă mai văzuse vreodată cocori, dar observăm cum îşi ţine mîinile prinse strîns la spate, nu-şi manifestă bucuria sărind cu mîinile în sus. Deci, în starea lui sufletească se observă sau se petrece o reţinere, o teamă. Oricum, cuvîntul „O(,)“ redat aici printr-o singură literă (respectiv un sunet), exprimă o stare sufletească. După asemenea cuvinte se pune virgula.

Tot astfel se poate comenta şi ilustraţia de faţă, în corelaţie cu cea anterioară, respectiv contextul: „— Alina, ai un ac?“ acum starea sufletească exprimînd bucuria deplină a celor două fetiţe, bune prietene, care se ajută în muncă. Mai este adevărat că, în locul virgulei din acest caz, se mai foloseşte adeseori semnul exclamării. Exemplu: „Ionel ia jucăria. Vîj! Vîj!“ pagina 64, sau „— Piu! piu!“, pagina 71 etc... În afara comentării contextelor şi a imaginilor din abecedar, cîte discuţii nu putem întreţine cu elevii, despre diversele stări sufleteşti ale omului sau mai ales despre sunetele şi zgomotele ce le aud la tot pasul în natura înconjurătoare. Deci, cîte n-am avea de spus în legătură cu valoarea stilistică a interjecţiei şi a cuvintelor vocative, care sînt folosite cu mare frecvenţă în limba noastră, atît în exprimarea orală cît şi în cea scrisă. Ascultaţi glasul oamenilor, glasul animalelor şi glasul naturii şi vă veţi convinge de valoarea chiar şi a numai celor două categorii gramaticale amintite. Aceste cuvinte îmbogăţesc exprimarea şi o înviorează totodată. Şi dacă există şi le folosim, trebuie să ştim să le şi scriem de la cea mai mică vîrstă, de aceea, probabil, fenomenul a apărut chiar şi în abecedar. Pentru confirmarea acestor din urmă relatări, prezentăm spre audiţie (textele fiind înregistrate pe benzi magnetice), următoarele două scurte compuneri, prima fără iar a doua presărată cu vocative şi interjecţii, spre a constata, mai concret, preferinţele ascultătorilor.

DIMINEAŢĂ DE VARĂ

Se aud cocoşi cîntînd. Au apărut primii zori ai dimineţii. Mihai este trezit din somn de tatăl său. Au pornit amîndoi, cu coasele în spate, pe uliţa dinspre fînețele satului.

Latră şi cîte un cîine. În curînd tot satul se deşteaptă. Se aud chemări de muncă. E mare zarvă. Şi animalele pornesc spre poarta din ocol. Vor porni îndată spre păşunea cea bogată.

Mihai şi tatăl său au ajuns în zăvoiul înmiresmat. Încep să cosească. La întrecere cu ei se iau şi păsările din luncă. Între timp, apar şi ceilalţi ortaci de muncă. Ei dau bineţe celor doi cosaşi harnici. Badea Ion îi ia puţin în ris pentru că au întîrziat.

Şi tot aşa, păsările şi cosaşii se întrec în cîntec şi în muncă.

Viaţa satului este frumoasă şi interesantă, e fascinantă!

DIMINEAŢĂ DE VARĂ

— Cucurigu, cucurigu, cucurigu! Se ivesc primii zori ai dimineţii.

— Scoală-te, Mihai, să ajungem cei dintîi

Au pornit amîndoi cu coasele în spate, pe ulița dinspre fînețele satului.

— Ham, ham, ham!

— Ce-i ,Grivei, te-am deranjat? îl ademenește Mihai.

În curînd tot satul se deșteaptă. Se aud chemări de muncă. E mare zarvă. Și animalele pornesc către poarta din ocol. Vor porni îndată spre pășunea bogată.

Mihai și tatăl său au ajuns în zăvoiul înmiresmat.

— Fiș, fiș, fiș! cîntă coasa lui Mihai.

— Fiș, fiș, fiș! îi răspunde coasa tatei.

— Pit-palac, pit-palac, pit-palac!

— Cu-cu, cu-cu, cu-cu!

— Pu-pu-pup! Pu-pu-pup! Pu-pu-pup!

— Fi, fi, fi, fi! Ti-ha, Tiha, tiha, clings!

— Mihai, ascultă!

— Fiș, fiș, fiș! cîntă și coasa lui Mihai.

— Ascultă, Mihai!

— Fiș, fiș, fiș! se aude coasa tot mai rar.

— Ascultă, Mihai, acest concert nemaipomenit.

— O, e ceva ca-n basme, o minunăție pe acest pămînt! a recunoscut și Mihai, oprindu-se din lucru.

— Bună dimineața, bade Ioane!

— Ha, ha, ha, ha! Bună ziua, ortacilor. Păi, noi am tras cîteva brazde bune.

Și tot așa, păsările și cosașii se întrec în cîntec și în muncă.

Viața satului este frumoasă și interesantă, e fascinantă!

„Colaboratorii" noștri au preferat veselia și frumusețea celui de-al doilea text, din motivele mai sus înfățișate.

Paradoxal, aceste două cazuri de folosire a virgulei, ce se găsesc primele întîlnite în abecedar, se predau distinct tocmai în clasa a V-a. Am considerat că este mare și dăunătoare această așteptare.

Ne vom mai referi pe scurt la ultimul caz de folosire a virgulei, care ni se pare puțin mai dificil, caz cuprins în contextul următor: „Nu(,) la noi/ În mușuroi,/ Nu e timp pentru zăbavă," pagina 109, e adevărat, singura situație întîlnită în abecedar și pe care tot imaginea o rezolvă cu succes. Mai știm că și pauza redată prin virgulă are un rol important, ajutînd la înțelegerea raporturilor logice dintre cuvinte, grupuri sintactice și propoziții. Lipsa pauzelor dintr-un context anumit poate da naștere la confuzii. Referindu-ne la contextul amintit, dacă n-am respecta pauza după cuvîntul „nu" (adverb de negație), ar rezulta o situație contrară celei reale; adică, în mușuroiul furnicilor ar fi timp pentru zăbavă. Dar ilustrația lecției, pe care n-o mai aplicăm din cauza dimensiunii mari, redă hărnicia furnicilor, înțelegînd că acestea n-au timp pentru zăbavă și chiar de s-ar fi omis virgula din text (să presupunem din greșeală), am fi fost noi nevoiți să o punem, obligați fiind de imagine. Dar găsim și alte contexte în abecedar, care ne oferă prilej de plăcute discuții despre acest caz al virgulei, așa cum este propoziția: „Nu mai am cerneală în stilou!", pagina 96, situație în care stiloul nu mai poate scrie. Sub formă de glumă sau chiar joc, le-am spus copiilor că este, totuși, o rezolvare miraculoasă; adică, vom face stiloul să scrie și fără să se aducă cerneală. S-au uitat și ei nedumeriți la mine și atunci le-am dat dezlegarea: „cu ajutorul unui semn învățat". Toți l-au recunoscut cu ușurință, adică virgula, și au rezolvat ușor problema: „Nu(,) mai am cerneală în stilou". Jocul poate continua cît dorim pentru că asemenea contexte

se găsesc din abundență în abecedar. Dacă vom mai comenta și alte imagini și contexte referitoare la acest caz, vom constata cu satisfacție că cele transmise elevilor vor fi acceptate cu plăcere și însușite ca atare.

De altfel, pentru elucidarea celor șapte cazuri de folosire a virgulei întîlnite în abecedar, am conceput o planșă ce cuprinde contextele și imaginile mai sus expuse, respectiv cele trei cazuri — „Alina(,) ai un ac?"

„— O(,) am un ac mare!" și „N-ai terminat? — Nu(,) mai am de lucru." precum și contextele și imaginile care urmează, respectiv următoarele cazuri:

Planșa este introdusă în „Aparatul ortografic

comparativ" (aparat descris în „Revista de pedagogie" nr. 6/1983, în articolul „Enigmele nu vor mai fi enigme), care permite studierea separată a fiecărui caz și la momentul potrivit, deoarece contextele cuprind doar sunetele și literele predate.

Am recurs la această metodologie a predării virgulei pentru a ne mai îndepărta de caracterul abstract al cunoștințelor, ca una din dificultățile ce le comportă încă studiul limbii române în școală. Am recurs la cei mai mici „colaboratori", pentru că sîntem adepții unei pedagogii preventive în tot ce ține de scrierea și exprimarea corectă, iar experiența și rezultatele de pînă acum ne călăuzesc și ne îndeamnă spre a nu ne abate de pe acest drum, precum ne recomandă și G. Beldescu în lucrarea „Ortografia în școală": „Lucrul nu e ușor, dar e oricum mai ușor de construit bine dintru început, decît de surpat o construcție greșită și de ridicat pe temelii noi alta, corespunzătoare."

Cabinetul directoarei de grădiniță — cabinet metodic de pregătire și perfecționare a educatoarelor

ELENA BACIU

Grădinița cu Program Prelungit Nr. 2 a Filaturii de In și Cînepă
FĂLTICENI — jud. Suceava

În cadrul procesului de dezvoltare multilaterală a personalității copiilor, de formare și dezvoltare a capacității cognitive și a profilului lor intelectual și moral — obiective prioritare în munca educativă pe care o desfășurăm cu preșcolarii — un rol deosebit revine și activității metodice real zată la nivelul grădiniței.

O asemenea optică ne-a condus în organizarea cabinetului d rectoarei într-un cabinet metodic, **în acest scop am întocmit un** plan cu obiective precise, cu termeni de documentare și realizare.

De activitatea metodică care se desfășoară în cabinet, precum și de realizarea obiectivelor propuse în planul întocmit — răspunde directoarea grădiniței ajutată de trei educatoare, care urmărim modul cum se rezolvă problemele din plan, criteriile și obiectivele propuse. Educatoarele au astfel posibilitatea să se pregătească și-din punct de vedere profesional și politico-ideologic. La îndemînă le stă *biblioteca de specialitate* organizată în cabinet, deschizîndu-le astfel posibilitatea să studieze și să cerceteze anumite probleme pedagogice, din munca instructiv-educativă din unitate.

Fundamentarea cunoștințelor de specialitate pe o bază solidă de pregătire ideologică și politică contribuie la ridicarea nivelului de responsabilitate a educatoarelor în munca lor metodică. Or, în acest scop, de un real sprijin este *cabinetul metodic* organizat în fiecare grădiniță. Tot aici se țin și informările făcute de unii specialiști, invitați de unitate, se dau consultații de către specialiști de la Liceul Pedagogic din Suceava.

Ca atare am căutat să insist asupra *studiului individual* acesta reprezentînd o verigă importantă în activitatea metodică. Acest studiu este urmărit, orientat și dirijat spre problemele importante ale procesului educativ din grădiniță și se realizează de către una dintre cele trei educatoare din conducerea cabinetului. Tot în cabinetul metodic se conspectează lucrările studiate, se întocmesc referate, ceea ce duce la îndeplinirea în bune condiții a obligațiilor profesionale și la nivelul ridicat al desfășurării celorlalte forme ale muncii metodice. De aici și preocuparea permanentă a colectivului cabinetului metodic de a îmbogăți *punctul de informare* cu cele mai noi materiale pedagogice, metodice, reviste de specialitate: „Revista de pedagogie", „Suplimentul pentru învățămîntul preșcolar" și culegerile metodice editate de „Revista de pedagogie", programele pentru învățămîntul preșcolar și metodicile de specialitate, buletinele de informare de la Casa Personalului Didactic din Suceava, abecedarul și matematica pentru clasa I, manualele de istorie a R.S.R., geografie a R.S.R., biologie, botanică, toate acestea fiindu-ne de un real folos în activitățile pe care le desfășurăm zi de zi.

În funcție de problemele specifice ale fiecărei educatoare, am stabilit temele de studiu pe un an școlar — astfel ca fiecare educatoare să se preocupe de pregătirea și perfecționarea în specialitate, iar acțiunea se finalizează prin referate ori comunicări prezentate în unitate în ziua metodică; cele care sînt apreciate ca foarte bune se prezintă la sesiuni de comunicări, cercuri pedagogice, simpozioane etc. De exemplu, în unitatea noastră s-au urmărit temele: *Jocul de creație al copilului în aer liber; Modalități de cunoaștere a copilului în vederea tratării diferențiate; Sprijinirea copiilor cu ritmuri mai lente în dezvoltarea intelectuală ca și modalități folosite pentru activizarea copiilor în cadrul diferitelor categorii de activități comune.*

Cabinetul metodic din grădiniță are, așadar, un rol esențial în viața și activitatea grădiniței, asigurînd totodată, documentarea metodică a colectivului din grădiniță, fiind un sprijin concret în munca individuală de perfecționare, stimulînd dorința educatoarelor de a obține rezultate deosebite în procesul instructiv-educativ, dezbătînd cu competență aspectele pedagogice propuse în plan.

În sprijinul pregătirii și perfecționării acestora, punctul de plecare în organizarea dezbaterilor îl facem pe baza unei bibliografii pe care o punem la îndemînă educatoarelor, cu mult timp înainte care constituie de altfel, un sprijin prețios în găsirea unor soluții și lămurirea unor probleme. În acest scop, pentru anul școlar 1985—1986 am fixat temele: *Instruirea diferențiată — cerință fundamentală a învățămîntului preșcolar; Jocul ca activitate fundamentală în viața preșcolarului.* În vederea găsirii unor metode și procedee eficiente de lucru, am sugerat

colectivului să studieze problemele metodologice noi în acest sens, le-am antrenat în studiu, am făcut (cu un colectiv restrîns) unele încercări de desfăşurare experimentală a unor activităţi, mai întîi la nivelul grupei, apoi la nivelul grădiniţei. Aceste modalităţi de lucru au pus pe fiecare educatoare în situaţia de a găsi căi psihopedagogice de rezolvare, care au o eficienţă deosebită.

Ca urmare, am intensificat studiul individual cerîndu-le să se pregătească temeinic, folosind cele mai eficiente mijloace şi procedee metodice, fapt care a contribuit şi la buna pregătire a copiilor preşcolari.

În calitate de directoare, în colaborare cu colectivul care răspunde de cabinetul metodic, sîntem de un real sprijin *în munca metodică din grădiniţă*. Ca urmare a acestei întrajutorări, am constatat că educatoarele din unitatea noastră realizează activităţi de calitate, sînt receptive la tot ceea ce e nou, se angajează activ în efortul de înnoire a tehnologiei didactice, se preocupă de confecţionarea diferitelor materiale didactice, realizînd obiecte de concepţie proprie care corespund exigenţelor pedagogice, estetice şi funcţionale.

În cadrul programului metodic ne-am propus şi *legătura cu şcoala* pentru cunoaşterea reciprocă a copiilor de către educatoarea de la grupa mare şi învăţătoarea de la clasa I.

În acest scop, în decursul anului şcolar organizăm diverse forme de colaborare între grădiniţă şi şcoală; asistenţe la orele de la clasa I, studierea programelor şcolare de la clasa I, vizite în unitatea care ne patronează, la care invităm şi elevi din clasa I împreună cu învăţătoarea clasei. Apoi, în cabinetul metodic din grădiniţă dezbatem anumite probleme, de cele mai multe ori legate de comportamentul copiilor, legate de aspectele educative pe care ar trebui să ne axăm mai mult, astfel ca viitorii elevi să se adapteze cu uşurinţă procesului instructiv din şcoală. Toate aceste acţiuni contribuie la pregătirea profesională a educatoarelor şi la o mai bună pregătire socio-afectivă a copiilor.

În planul de perspectivă, în vederea perfecţionării fiecărei educatoare, ne-am propus să desfăşurăm un experiment — cu sprijinul şi sub îndrumarea competentă a specialiştilor din Liceul Pedagogic din Suceava — privitor la *dezvoltarea intelectuală a preşcolarilor în condiţiile modernizării învăţămîntului şi a folosirii tot mai intense a metodelor activ-participative*.

Această temă va antrena un număr mare de educatoare în procesul de ridicare a calităţii activităţilor instructiv-educative, ceea ce presupune folosirea unor căi, forme şi mijloace noi de realizare: dezbateri, informări şi consultaţii, fapt ce va face ca educatoarele să fie antrenate permanent într-un proces continuu de *pregătire, realizare şi perfecţionare* a activităţii didactice.

Particularităţi ale gîndirii tehnice

(Urmare din p. 14)

actualizare a cunoştinţelor, a imaginilor mintale de care au nevoie în rezolvarea problemei. Dacă problema este formulată: Cum să reparăm jucăria?, acţiunile copilului vor fi dezordonate, imprecise, decît atunci cînd întrebarea apare sub forma: Din ce cauză nu mai funcţionează jucăria? Aceasta trimite la analiza componentelor, la tipul de relaţii ce se stabilesc între aspectul jucăriei şi funcţionarea sa.

Acţiunea se dovedeşte absolut necesară atunci cînd, rezolvînd o problemă copilul este obligat să efectueze descompunerea practică a obiectului, să-l recompună, să ordoneze componente, operaţii. Se foloseşte de analiză şi sinteză senzorială, practică formîndu-şi abilităţi psihomotorii (rapiditate şi precizie în mişcări, sesizarea succesiunii lor, dexteritate manuală, coordonarea ochi-mînă, folosirea corectă a ambelor mîini în scopul mînuirii pieselor şi uneltelor). Se formează, de asemenea, importante calităţi perceptive: spirit de observaţie, sensibilitate vizuală, acuitate tactilă, precum şi priceperi şi deprinderi tehnice. Toate acestea sînt implicate în componentele figural-acţionale ale gîndirii tehnice.

Există, desigur, variate jocuri de construcţie care permit acţiuni de această natură, care îi familiarizează pe copii, treptat, cu mărimile, formele, înălţimile, planurile, relaţiile, care le solicită analize, sinteze, comparaţii acţionale. Ele se cer utilizate mai sistematic şi îndeosebi pornind de la recunoaşterea rolului pe care îl au în structurarea bazelor gîndirii tehnice a copiilor, nu doar ca instrumente de stimulare a gîndirii în general, ci raportate la faptul că în această perioadă de vîrstă se dezvoltă simţitor inteligenţa practică a copiilor, care constituie una din premisele gîndirii tehnice.

Organizarea lecţiilor

(Urmare din p. 31)

aborda raţionamentul problemei din unghiuri diferite.

Desprindem cu claritate concluzia că *nu volumul temei este necesar să-l preocupe pe învăţător — ci calitatea, valoarea ei instructiv-formativă*. În pregătirea noastră pentru lecţie un loc important îl ocupă preocuparea de a pune pe fiecare elev, în clasă sau acasă, în faţa unor sarcini accesibile, strecurînd din cînd în cînd elemente de dificultate a căror depăşire să asigure progresul intelectual.

Deprinderea elevilor cu munca intelectuală, cu procedeele de studiu independent sînt deziderate ale fiecărui cadru didactic a cărui conştiinţă socio-profesională îl îndeamnă spre noi şi noi căutări.

O modalitate de trecere de la faza prenotației la faza notației muzicale

Prof. ALEXANDRU-CHIRILĂ STANCIU
Școala Nr. 9 din Slatina

DUPĂ CUM SE ȘTIE, în învățămîntul muzical, există două perioade: a prenotației muzicale și a notației muzicale.

Prima etapă mare a învățării conștiente a muzicii nu trebuie să se extindă pe o perioadă prea mare. Ținînd cont că aproape toți copiii din clasa I au fost la grădiniță în perioadă anterioară școlarizării lor, unde la lecțiile speciale de educație muzicală au învățat un mare număr de cîntece și jocuri muzicale, se poate reduce perioada prenotației muzicale în așa fel încît muzica să se învețe pe baza notației muzicale încă din această clasă. Evident, pentru a se realiza acest lucru, elevii sînt pregătiți o anumită perioadă de timp.

Ca profesor de muzică am făcut de-a lungul anilor o serie de experimentări pentru obținerea celor expuse mai sus.

Etapa prenotației muzicale. În primul trimestru, la clasa I, elevele practicante de la Liceul Pedagogic au predat la orele de muzică după indicațiile mele.

Timp de 4—5 săptămîni (aproximativ 10 ore), elevele au învățat copiii, după auz, tot atîtea cîntece cîte ore au efectuat. Elevii clasei I au ascultat și au imitat destul de bine elevii practicanți, încît, **toate cîntecele propuse au fost învățate.** (Am avut grijă ca mai multe cîntece să fi fost învățate în perioada cînd copiii erau la grădiniță);

Mai întîi s-a acordat o atenție deosebită realizării la copii a unei respirații corecte, și a unei cîntări susținute, costodiafragmatice. În acest scop au fost efectuate:

1. Exerciții de respirație, ca:
a) Mirositul florilor
b) Suflatul fulgului de păpădie

2. Exerciții pentru acordare și omogenizare:
a) Claxonul mașinii
b) Cîntatul la trompetă și la alte instrumente muzicale.

3) Exerciții pentru mărirea ambitusului vocilor copiilor:
a) Cîntatul la tobă
b) Cîntatul la vioară
c) Cîntatul la fluier

Exercițiile prezentate mai sus sînt expuse în mod gradat, dînd elevilor posibilitatea de a le intona în urma unei singure inspirații.

De asemenea, exercițiile prezentate pînă acum nu epuizează gama acestora, ele putînd fi inventate de către învățători ținînd cont și de principiul accesibilității.

Pentru a se da o intonație justă cîntecelor noi la exercițiile de mai sus, se vor adăuga obligatoriu altele care vor cuprinde fragmentele cele mai dificile din cîntecele ce vor fi învățate și se vor efectua la pregătirea aperceptivă a noii lecții.

Un alt fapt semnificativ în cadrul exercițiilor muzicale îl reprezintă și exercițiile speciale care cuprind diferențe de înălțime din ce în ce mai mari, în așa fel încît elevii de la clasa I să înțeleagă și varietatea înălțimii sunetelor muzicale.

Pentru acest motiv am făcut cu copiii *„scrierea la tablă"* a sunetelor înalte, joase sau medii cu ajutorul unor liniuțe (exemplu cîntecul *„Doarme mușul"* care este scris pe arpegiul gamei Do major).

Prin gesturile făcute cu mîna de către practicanți, pentru a arăta copiilor diferența de înălțime dintre sunete, s-a observat ușor acest lucru. În continuare s-a scris pe tablă cîntecul cu ajutorul liniuțelor, mai întîi de către practicanți, apoi de către elevi.

Pentru a nu se crea confuzii, cîntecele trebuie alese în așa fel încît silabele să aibă aceleași valori (optimi sau pătrimi).

La indicațiile învățătorului copiii pot foarte ușor să tacteze în măsura de două pătrimi stabilind cu precizie că prima silabă (de la cîntecul de mai sus) se cîntă cînd brațul se lasă în jos, iar a doua, cînd brațul se ridică pentru a marca timpul doi al măsurii.

Evident, nu se va insista asupra explicării măsurii de două pătrimi și nici asupra valorilor de note deoarece, cum am spus și mai sus, în primul trimestru înarmăm pe copii

cu cele mai simple elemente ce se referă la muzică.

Dacă pentru fiecare silabă de la cîntecul de mai înainte mîna se mișcă în jos și în sus, pentru ultima silabă de la cuvîntul „umbrar" (brar) copiii vor observa cu ușurință că mîna se mișcă de două ori (în sus și în jos) și în acest fel își dau seama că sunetul de la sfîrșit este mai lung (dublu față de cele dinaintea lui).

De asemenea, în cazul cînd se recită textul cîntecelor, liniuțele scurte și lungi se vor înlocui cu cruciulițe sau cu puncte pentru pătrimi și căsuțe goale sau cercuțe goale pentru doimi.

În primele ore după aceste indicații se va explica elevilor că adăugînd la dreapta punctelor și cercuțelor cîte o codiță rezultă valorile de note pătrimi și doimi, iar mai tîrziu, în funcție de numărul silabelor pe un timp, se va învăța și valoarea de optime.

Pentru stabilirea aspectului general al duratelor sunetelor se mai pot face și exerciții de felul acesta: *a)* sunete lungi *b)* sunete scurte; *c)* sunete mijlocii.

Etapa mixtă. Lucrînd cu copiii în felul arătat mai sus, am observat că se poate trece în trimestrul al II-lea la o etapă intermediară între etapa prenotației și notației muzicale numită de mine **etapa mixtă** În această etapă se învață mai multe cîntece care conțin în textul lor și denumirile notelor muzicale cu silabele lor corespunzătoare:

Exemplu: *a)* Eu cînt: sol, sol, sol, sol — Iar tu: mi, mi, mi

b) Dirijorul Do. *Muzica:* Ana Motoraloneșcu

c) Veselia notelor, Versurile și muzica de Alexandru Stanciu

Pentru același scop se mai pot folosi și următoarele cîntece: *„Doi prieteni"* de A. M. Ionescu, *„Broscuța"* de I.D. Vicol *„Ursulețul Martinică"* de A. M. Ionescu, *„Eleva silitoare"* de Eugenia Ghiga etc.

Etapa mixtă, așa cum o numesc eu, poate dura în funcție de posibilitățile elevilor aproape tot trimestrul al II-lea. După mai multe lecții în care se învață notele muzicale strecurate printre versurile cîntecelor se va trece la următoarea fază importantă în învățarea muzicii, faza notației muzicale. Acum muzica se va învăța în mod curent pe baza notației muzicale.

Etapa notației muzicale. În această nouă etapă se vor face cu copiii numeroase exerciții pentru sesizarea înălțimii sunetelor din cîntece în așa fel încît mai tîrziu să spună ei notele cîntate de învățător, propunător, atunci cînd acesta cîntă pe cuvinte.

Pentru acest lucru se vor face diferite exerciții de recunoaștere începînd cu:

1) *Recunoașterea unor fragmente* din cadrul cîntecelor învățate:

a) învățătorul cîntă un fragment dintr-un cîntec pe cuvinte sau cu silaba „la";

b) elevii trebuie să recunoască fragmentul, să-l cînte, apoi să intoneze întreg cîntecul pe cuvinte.

După ce copiii au recunoscut acest fragment ca făcînd parte dintr-un cîntec în continuare vor interpreta pe cuvinte cîntecul în întregime (alte fragmente se mai pot lua din cîntecele: *„Cocoșelul meu iștet"*, *„Fluturaș, fluturaș"*, *„Furnicile"* toate din folclorul copiilor, *„Pui de turturea"* de I.D. Vicol, *„Nani, nani"* de I. Filipoiu etc.

2) *Recunoașterea înălțimii sunetelor**

a) învățătorul cîntă pe cuvinte („Mama" din folclorul copiilor)

b) copiii răspund cîntînd notele fragmentului respectiv și continuă melodia.

3) *Recunoașterea duratelor sunetelor* se va face prin tactarea de către copii în măsura de 2/4, învățată în trimestrul anterior, a fragmentelor propuse de învățător.

La această formă de recunoaștere a sunetelor sînt posibile trei situații:

a) cînd durata se indică cu ajutorul unei silabe a cărei vocală se lungește în funcție de durata sunetelor respective (citire ritmică pe silaba „ta");

b) spunînd duratele sunetelor cu ajutorul silabelor muzicale

c) prin solfegiere pe note de către învățător a fragmentului propus;

În toate cele trei situații elevii sînt intens antrenați în recunoașterea duratelor sunetelor și în precizarea lor pe baza măsurii de 2/4 și pe tactarea ei așa cum au învățat.

4) *Recunoașterea simultană* atît a duratelor sunetelor cît și a înălțimii lor.

Această activitate este legată de dicteul ritmico-melodic și solicită din partea elevilor o dublă activitate: recunoașterea și scrierea sunetelor muzicale cu precizarea înălțimii și duratei lor. Este forma cea mai dificilă de realizat de către copii, dar care aduce cele mai frumoase rezultate. De asemenea, dicteul ritmico-melodic solicită din partea copiilor o acțiune simultană în sesizarea înălțimii și duratelor sunetelor pe baza gîndirii.

Pentru realizarea celor expuse în acest material, fiecare învățător trebuie să aibă o planificare clară și bine gîndită, iar pentru fiecare lecție în parte o foarte bună documentare și pregătire profesională.

* Cîntecele enumerate la recunoașterea unor fragmente pot fi folosite și la recunoașterea înălțimii sunetelor la care se mai pot adăugă: *„Doarme moșul"* de D.G. Kiriac, *„Ursulețul Martinică"* de A. M. Ionescu *„Melc, melc"*, *„Iepuraș, drăgălaș"*, *„Lună, lună nouă"*, din folclorul copiilor etc.

Cercetarea pedagogică — condiție esențială a progresului școlar

Prof. DOMNICA MURGOGI
Inspector general al Inspectoratului Școlar al Județului Iași

DIN DEZBATEREA „Contribuția cercetării științifice la dezvoltarea și modernizarea învățământului" („Revista de pedagogie" nr. 6/1985), inspectoratul nostru școlar a reținut aspecte importante, ca, de exemplu, ideea că azi cercetarea stă alături de celelalte funcții implicate în conducerea procesului de învățămînt, că în condițiile în care nu selecția, ci reușita tuturor stă pe primul plan, activitatea de instruire și educare se desfășoară concomitent cu o activitate de cercetare și elaborare a unor modalități de lucru adecvate noilor obiective, că ameliorarea practicii educative reflectă valoarea oricărei cercetări ș.a. Socotim necesare și utile asemenea dezbateri periodice pentru promovarea legăturii dintre învățămînt și cercetarea pedagogică și, răspunzînd invitației redacției, în cele ce urmează dorim să arătăm cum s-a rezolvat, cel puțin în parte, la nivelul județului Iași problematica investigată în amintita dezbatere.

Avem ca punct de plecare implicarea decisivă a școlii în evoluția tehnico-științifică, rolul ei de primă importanță în progresul social, faptul că, așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, în cuvîntarea rostită la marea adunare populară din municipiul Timișoara, cu ocazia deschiderii anului de învățămînt 1984 — 1985 „...dacă nu am fi înfăptuit — aș putea spune — această revoluție în transformarea învățămîntului românesc, nu am fi putut obține nici celelalte realizări în dezvoltarea economică și socială a patriei". De la nivelul acestui înalt statut al școlii socialiste, cu sprijinul organelor județene de partid și de stat, noi am elaborat încă de la Congresul al XII-lea al partidului un program de perspectivă cuprinzînd:

1. **Organizarea treptată a tuturor activităților de cercetare pedagogică din județ într-un sistem coerent subordonat sporirii eficacității activității instructiv-educative, a randamentului școlar.** Aici am avut în vedere trei direcții: *a)* participarea la cercetarea organizată central în cadrul acțiunii „Creativitate și eficiență în învățămînt"; *b)* inițierea și desfășurarea unor activități de cercetare potrivite cu specificul sau particularitățile județului nostru; *c)* încurajarea, sprijinirea cercetării rezultate din inițiativa individuală a unor educatori, cu preocuparea ca pînă la urmă fiecare învățător sau profesor să ajungă să poată cerceta cu mijloace științifice propria activitate.

2. **Cooperarea sistematică și eficientă cu cercetarea specializată din cadrul Centrului de Științe Sociale și al Catedrei de Pedagogie a Universității din Iași.** Știind că Iașul a mai avut inițiative importante în cercetarea pedagogică (de exemplu, definitivarea modelului de școală normală (pedagogică) pentru învățători în timpul lui Spiru Haret și C. Meissner, inițierea cursurilor de perfecționare didactică în perioada interbelică de către profesorul Ștefan Bârsănescu), noi am urmărit cu atenție acest gen de cercetare organizată în ultimii ani în municipiul și județul Iași, propunîndu-se facilitarea efectuării ei în unitățile școlare, cît și cunoașterea, evaluarea și valorificarea ei printr-o bună cooperare dintre cercetători, cadrele didactice și inspectoratul școlar.

3. **Preluarea și implementarea adecvată a rezultatelor cercetării în practica școlară.** Știut fiind că, pe de o parte, valoarea unei cercetări pe tărîm școlar se confirmă prin ameliorările pe care le produce în învățămînt, iar pe de alta că în acest domeniu nu se poate proceda cu metode administrative, ne-am propus să învingem diferitele neajunsuri, unele înrădăcinate, altele prezente ca asperități și dificultăți ocazionale legate de acest subiect.

Acest program a fost îmbunătățit și precizat după cel de-al XIII-lea Congres al partidului cu măsuri pentru asigurarea succesului școlar ca fenomen de masă (generalizarea treptată a lecției de predare-învățare), cît

și cu măsuri pentru obținerea unor performanțe mai mari.

Gîndind că experiența noastră ar putea servi ca sursă de sugestii, dar mai ales cu intenția de a ne detașa de propria activitate și a o privi critic, în cele ce urmează vom încerca să arătăm succint *ce am realizat și ce ne propunem să realizăm*, potrivit acestui program, în perioada următoare.

I. În ceea ce privește organizarea treptată a tuturor activităților de cercetare pedagogică din județ într-un sistem coerent, subordonat sporirii eficacității instrucției și educației, atenția ne-a fost concentrată întîi asupra participării efective la simpozionul național „Creativitate și eficiență în învățămînt". Dacă la prima ediție a acestui simpozion în județul nostru la etapa de masă au fost prezentate 911 comunicări, promovate 200 la etapa județeană, iar din acestea selecționate și susținute 126, la cea de-a II-a ediție la etapa de masă au fost prezentate 1500 comunicări, promovate la etapa județeană 377, din care selectate și susținute 226, aceasta însemnînd o sporire considerabilă a efortului depus de la o ediție la alta. Amintind adevărul că dezbaterea unei teme pe plan național, într-o profesiune sau alta, mobilizează energiile și devine linie directoare și unificatoare, putem spune că cel puțin pe plan moral am obținut succese însemnate prin conștientizarea acestui fapt. Astăzi fiecare învățător și profesor caută să lucreze sub perspectiva creativității și eficienței, ceea ce nu rămîne chiar fără rezultat. Analiza atentă a comunicărilor prezentate arată însă că majoritatea lor sînt *studii* de informare pe bază de reviste, cărți etc., ilustrate eventual cu exemple din experiența personală. Acestea nu sînt lipsite de interes, dar informarea și experiența proprie reprezintă abia prima etapă a cercetării. Căutăm să ajungem la cercetări adevărate, bazate pe înregistrarea și compararea sistematică a faptelor, pe experiment, adică pe metode obiective, care permit măsurări, cuantificări, analize statistice, interpretări calitative fundamentate științific. În acest scop am organizat, cu sprijinul specialiștilor de la Centrul de Științe Sociale al Universității, un curs scurt de familiarizare a cadrelor didactice cu metodele cercetării pedagogice; acordăm în sistemul de pregătire și perfecționare a personalului didactic o atenție sporită aprofundării acestei probleme. Pentru că o cercetare cere mai mult timp decît un studiu, ar fi bine ca faza de masă a simpozionului „Creativitate și eficiență în învățămînt" să dureze doi ani. Am stabilit, de asemenea, ca inspectorii școlari să participe direct și efectiv la cercetările unor colective, iar unde va fi posibil să obținem și colaborarea specialiștilor din învățămîntul superior.

Considerăm că și în actualele condiții s-au înregistrat unele rezultate remarcabile de cercetări-invenții în domeniul materialelor și aparaturii didactice. Astfel pentru stimularea activității de cercetare și creație în rîndul cadrelor didactice și al elevilor, inspectoratul școlar a organizat acțiuni precum:

— cunoașterea și popularizarea celor care au preocupări în domeniul cercetării și creației (profesori, elevi, specialiști din producție etc.) prin cercuri pedagogice, sesiuni de referate și comunicări, organizarea de expoziții etc.;

— schimburi de experiență cu alte județe realizate cu elevii, cadrele didactice și specialiștii din unități ce au sarcini de predare în învățămînt, pentru a cunoaște realizările în domeniul tehnicii de vîrf și în alte sectoare de activitate;

— vizitarea expozițiilor organizate la Iași pe linia reducerii importurilor, cu care ocazie unele licee au preluat și realizat diferite repere care se importau.

— s-au realizat colective mixte de cercetare între specialiști cu sarcini de predare în școli și cadre tehnice din întreprinderi, cadre didactice și specialiști din școli cu cadre didactice din învățămîntul superior sau elevi — studenți;

— cadrele didactice cu înclinații spre cercetare-creație au fost sprijinite pentru a se înscrie la examene de grade didactice.

Activitatea de cercetare și creație s-a concretizat în realizarea unor mijloace de învățămînt, *lucrări științifice și invenții, omologate sau în curs de omologare* între care:

1. Aparat pentru determinarea și înregistrarea eforturilor apărute la încercările statice ale materialelor; Invenție brevetată, autor: ing. Popa Gheorghe, Liceul Industrial nr. 4 din Iași. Aparatul este destinat pentru punerea în evidență a eforturilor care apar în piese la diferite solicitări, la orele de specialitate.

2. Releu cu trei trepte de temporizare; invenție brevetată, realizată la Liceul Industrial nr. 2 din Iași, autori: ing. Androne Ion și ing. Antonescu Cornel. Produsul poate fi utilizat atît în industrie cît și în laboratoarele electrotehnice din unitățile de învățămînt.

3. Bobină cu inductanță variabilă; mijloc de învățămînt omologat, autor: ing. Amariei Ioan, Liceul Industrial nr. 2 din Iași. Produsul este inclus în catalogul pentru mijloace de învățămînt al M.E.I. — O.C.M.I.

O serie de probleme pe cicluri școlare și discipline de învățămînt nu și-au putut găsi rezolvarea în cadrul acestei cercetări organizate pe plan central, ci a fost nevoie de organizarea altor activități de cercetare. De pildă, la Limba română a fost organizată cercetarea-acțiune „Perfecționarea exprimării orale și scrise prin lecții de învățare în clasă" (coordonator inspector școlar Eugenia Stoleru).

Pornită cu un grup de profesori entuziaşti, care utilizau cu succes asemenea lecţii, extinsă apoi prin intermediul comisiilor metodice şi al cercurilor pedagogice, finalizată prin sesiuni de comunicări, această cercetare ajunsă la cea de-a treia ediţie, a dat rezultate însemnate pe plan judeţean, ca de exemplu: un procent mai mare de promovabilitate la limba şi literatura română; creşterea numărului de participanţi la fazele superioare ale olimpiadelor; sporirea numărului de elevi angajaţi în activităţi creatoare (concursul „Tinerele condeie", participarea la reviste, foi volante, şezători literare etc.). Pot fi citate în acest sens şcolile săteşti din Tansa, Ţigănaşi, Popricani, Scînteia, Horleşti, apoi Şcoala nr. 4 din Paşcani, şcolile nr. 6 9, 10, 11, 17, 21, 22, 23, 24 din Iaşi.

În ceea ce priveşte învăţămîntul activ, care comportă multe aspecte controversate, am considerat că s-ar putea obţine un spor dacă am realiza o bază materială mai puternică pentru activizarea la lecţii. S-a iniţiat o cercetare de constatare care a arătat că dacă laboratoarele sînt aproximativ satisfăcătoare ca dotare, cabinetele de specialitate fiinţau deseori în chip formal. S-a pornit o intensă acţiune de îmbogăţire a acestora cu mape tematice, fişe individuale de lucru, teste de nivel, folii de retroproiector, seturi de imagini, schiţe, grafice, tabele sinoptice etc., ceea ce după un timp a condus la un învăţămînt mai documentat şi la sporirea activităţilor elevilor în clasă. Putem cita în acest sens Liceul Agroindustrial din Podul Iloaiei, Şcoala nr. 6 Paşcani, liceele industriale nr. 5, 6, 7, 8, liceele „Tehnoton", „Victoria", „D. Cantemir", şcolile nr. 3, 23, 24 din Iaşi.

O altă cercetare a noastră a scos la iveală faptul că în formele sale clasice (brigăzi, inspecţii individuale, asistenţe etc.) controlul este insuficient în raport cu numărul mare de cadre didactice. Insuficient este şi controlul clasic al profesorilor asupra elevilor. Ştiut fiind că un control sistematic, constructiv, orientat spre îndrumare are efecte pozitive însemnate, am preconizat următoarele măsuri: *a)* intensificarea interasistenţelor, ceea ce a condus la lecţii mai îngrijite şi la eliminarea comportamentelor nepedagogice ale unor profesori; *b)* corectarea cu regularitate a caietelor de lucru ale elevilor (notiţe, teme pentru acasă) la toate specialităţile, ceea ce a dus la creşterea procentului de elevi care îşi fac temele acasă şi la creşterea prestigiului (a calităţii) caietelor de lucru în clasă şi acasă; *c)* teze cu subiect unic la limba română şi matematici la sfîrşitul ciclului primar şi gimnazial, ceea ce, cu toate dificultăţile pe care le întîmpină o asemenea acţiune la nivelul unui judeţ întreg, a condus la integrarea mai bună în clasa a V-a, la creşterea mediilor la sondajele iniţiale în clasa a IX-a, la dispariţia unor greşeli tipice de ortografie şi calcule, la sporirea numărului de elevi prezenţi la olimpiade şi a rezultatelor obţinute. De exemplu, elevii de clasele a VII-a şi a VIII-a care s-au prezentat la olimpiada de limbă română au obţinut medii peste 8.

Aspectele negative ce se înregistrau la finele claselor a IV-a şi a VIII-a nu mai puteau fi corectate. De aceea din anul şcolar trecut am organizat probe (teze) cu subiect unic la limba română şi matematică începînd cu clasa a III-a şi a VII-a. Sperăm că în următorii 2—3 ani se va înregistra o schimbare calitativă vizibilă la aceste discipline de bază, deoarece acum se iau măsuri din timp în şcoală în vederea acestui control instituţionalizat.

O altă cercetare constatativă a inspectoratului şcolar a arătat că în multe cazuri temele şi exerciţiile aplicative au caracter unilateral şi s-au luat măsuri ca în cadrul fiecărei discipline de învăţămînt să se utilizeze o gamă variată de exerciţii, probleme, teme, care să asigure temeinicia, profunzimea cunoştinţelor, cît şi cultivarea diferitelor capacităţi intelectuale.

La aceste acţiuni s-au adăugat frecvent expoziţii cu caiete ale elevilor, ceea ce a produs o grijă sporită a învăţătorilor şi profesorilor faţă de această problemă. Pentru anii următori ne propunem ca o serie de lucrări de grade să fie afectate unor cercetări axate pe probleme ca cele de mai sus.

Cercetarea organizată pe baza unor proiecte centrale şi judeţene nu poate cuprinde temele izvorîte din iniţiativa unor educatori dar mai ales în afara cercetării rămîn multe cadre didactice. Evident, nu fiecare învăţător şi profesor are vocaţia cercetării, cum s-a spus în dezbaterea la care ne-am referit, dar este necesar ca fiecare să ajungă să poată cerceta propria activitate cu mijloace ştiinţifice şi fiecare să participe, pînă la urmă, la activităţi de implementare a rezultatelor cercetării, aceasta fiind una din căile de bază a perfecţionării muncii didactice. În aceste direcţii sîntem încă la început şi căutăm, împreună cu cercetătorii de profil, căile adecvate.

II. În ceea ce priveşte cooperarea cu cercetarea specializată din cadrul Universităţii din Iaşi, menţionăm că după o fază mai veche, în care inspectoratul îşi dădea doar acordul pentru o cercetare sau alta, fără alte preocupări, iar cercetătorii, după publicarea unui studiu, considerau că s-au eliberat de orice obligaţie, am ajuns în prezent la o cooperare care vizează realizarea de modificări organizate în practica şcolară. În ultimii cinci ani s-a realizat o asemenea cooperare în cadrul mai multor teme de cercetare, ca de exemplu: „Învăţarea în clasă prin metode activ-participative" (conducători Pelaghia Popescu şi Ioan C. Roman); „Interdisciplinaritatea în învă-

ţămînt" (conducători G. Văideanu şi Ana Gugiuman); „Valoarea formativă ca instrument al învăţării depline" (conducător Ana Gugiuman); „Motivaţia învăţării la preadolescenţi" (conducători A. Cosmovici şi M. Caluschi); „Formarea şi perfecţionarea personalului didactic" (conducător I. Holban); „Calitatea vieţii şcolare" (conducători A. Neculau şi Stela Iancu). Evident, pe parcurs s-au înregistrat şi neînţelegeri, dificultăţi. Dar organizînd frecvent lecţii demonstrative, expuneri, întîlniri între cercetători şi inspectori, cadre didactice am reuşit să facem cunoscute rezultatele unor cercetări, îndeosebi cele legate de învăţarea în clasă şi de evaluarea formativă şi să procedăm la activităţi organizate de implementare a lor. În acest efort unele unităţi — ca Şcoala nr. 23, liceele „Tehnoton", „D. Cantemir" „Victoria", industrial nr. 1, nr. 3 de chimie industrială, „Nicolina" din Iaşi au avut şi statutul de şcoli experimentale, de centre metodice (şi găsim necesar să le adresăm mulţumiri pentru munca plină de interes şi abnegaţie a profesorilor angajaţi în cercetare.).

În acest an şcolar intenţionăm să îmbunătăţim această cooperare prin implicarea directă a cîte 1—2 inspectori la fiecare temă de cercetare şi prin discutarea periodică, în şedinţe cu directorii şi inspectorii, a rezultatelor cercetării.

III. Ultima problemă, aceea a implementării în practică a rezultatelor cercetării este şi cea mai dificilă, ani în şir ea fiind şi cea mai deficitară ca realizare. Am trecut totuşi de etapa cînd rezultatele cercetării erau fie ignorate, fie popularizate la modul verbal şi reflectate în studii fără urmări. Cel puţin una din cercetările menţionate mai sus, aceea privind învăţarea în clasă prin metode activ-participative, a lăsat urme vizibile în activitatea şcolară. O brigadă a M.E.I. din noiembrie 1984 a constatat că din toate unităţile inspectate în judeţ, rezultatele cele mai bune au fost înregistrate la Şcoala nr. 23 şi la Liceul Industrial „D. Cantemir" din Iaşi, unităţi în care sistemul de lecţii de învăţare în clasă a fost experimentat şi practicat sistematic. În mod firesc acest sistem de lecţii s-a extins şi azi mulţi învăţători şi profesori îl practică sub îndrumarea unor inspectori şcolari. S-a extins, de asemenea, practica utilizării testelor de cunoştinţe pentru evaluarea formativă, cît şi unele procedee privind dezvoltarea creativităţii la elevi.

Dar de la această etapă mai puţin organizată a preluării şi implementării rezultatelor cercetării, ne propunem să trecem la preluarea sistematică şi organizată a rezultatelor celei mai convingătoare dintre cercetările efectuate la noi în ultimii ani, aceea privitoare la învăţarea în clasă prin metode activ-participative. În acest sens vom organiza:

— Studierea teoretică şi practică (lecţii demonstrative) a lecţiei de învăţare în clasă în comisii metodice şi cercuri pedagogice pe parcursul întregului an şcolar;

— Îndrumarea cadrelor didactice de către inspectori şi directori pentru a folosi lecţia de predare-învăţare nu ca pe un şablon tip, ca pe o structură de lecţie străină experienţei actuale, ci ca pe un instrument de studiere şi ameliorare cu mijloace ştiinţifice a propriei activităţi; implementarea rezultatelor cercetării să apară ca un ajutor pentru fiecare cadru didactic;

— Organizarea unui curs mai dezvoltat pentru introducerea în metodologia cercetării didactice;

— Exersarea în continuare şi însuşirea de către elevii şi profesorii Liceului Pedagogic din Iaşi a sistemului de lecţii de învăţare în clasă;

— Utilizarea testelor de cunoştinţe ca instrumente de evaluare formativă la principalele discipline de învăţămînt;

— Îndrumarea şi controlul vor fi axate pe preluarea şi implementarea procedeelor de învăţare în clasă;

— Aprecierea activităţii didactice va ţine seamă de cantitatea şi calitatea muncii de învăţare în clasă a elevilor.

Vom proceda şi cu rezultatele celorlalte cercetări în mod similar, pe măsură ce acestea vor fi definitivate.

Metodologia noastră de preluare şi implementare a rezultatelor cercetării pedagogice este desigur incompletă şi imperfectă, dar *cîteva idei ni se par demne de reţinut:*

a) Aşa cum s-a subliniat şi în dezbaterea evocată la începutul acestui studiu, inspecţia şcolară, conducerea procesului de învăţămînt nu mai pot fi separate de cercetarea pedagogică;

b) Cercetările de tip „acţiune" care se soldează cu un studiu sau o comunicare, fără să producă modificări în practica şcolară sînt de mică importanţă;

c) pot ajunge la rezultate semnificative, relevante, îndeosebi cercetările de durată (cel puţin doi ani);

d) Rezultatele cercetării pedagogice nu pot fi implementate cu metode administrative; este nevoie ca ele să apară drept instrumente de ameliorare şi dezvoltare, de sprijinire a activităţii didactice;

e) Fără a fi cuprinsă în întregime în teme sau proiecte centrale ori judeţene, cercetarea pedagogică are nevoie de coordonare şi îndrumare, de cooperarea tuturor factorilor implicaţi.

Idei şi propuneri privind probleme ale interdisciplinarităţii

Prof. MIHAIL OPRESCU
Şcoala nr. 1 din Drăgăşani, judeţul Vîlcea

DEZBATEREA iniţiată de colectivul redacţional al „Revistei de pedagogie" referitoare la abordarea interdisciplinară a actului de predare-învăţare este binevenită, deoarece personalul didactic aşteaptă cu deosebit interes cunoaşterea cît mai completă a multiplelor aspecte privind interdisciplinaritatea, cît şi deplina clarificare a unora din acestea. De aceea, dorim ca la această dezbatere să participe pedagogi de prestigiu, cadre didactice cu remarcabile rezultate în activitatea didactică, pentru a se contura clar o metodologie de lucru specifică acţiunii de predare-învăţare în manieră interdisciplinară[1].

Vom participa la această dezbatere cu cîteva idei şi propuneri, dar, mai ales, în calitate de profesor dorim să aflăm răspunsuri la unele probleme şi întrebări pe care le vom formula, rugînd pe cei autorizaţi să-şi expună opiniile temeinic argumentate.

1. **Necesitatea pregătirii personalului didactic pentru învăţămîntul interdisciplinar.** Cultura generală cît mai amplă a fiecărui profesor, indiferent de specialitate, contribuie la dezvoltarea învăţămîntului interdisciplinar în şcoli, dar această cultură se formează nu numai în liceu şi facultate, ci şi după absolvirea facultăţii, fiind necesar ca profesorii să-şi lărgească permanent orizontul cunoştinţelor nu numai în specialitate, ci şi în alte domenii ale ştiinţii, tehnicii şi activităţilor practice. În acelaşi timp, este necesar ca *profesorii să cunoască în mod temeinic tehnologia didactică modernă a învăţămîntului interdisciplinar.*

În acest sens, *considerăm că pregătirea personalului didactic pentru un învăţămînt interdisciplinar trebuie să stea în atenţia forurilor care se ocupă de perfecţionare, organizîndu-se chiar cursuri speciale de reciclare pe tema interdisciplinarităţii.* Programele de reciclare pentru asemenea cursuri trebuie să fie strîns legate de cerinţele şcolii şi să contribuie cu mijloace cît mai practice la dezvoltarea unui învăţămînt modern, care să depăşească „limitele şi inconsecvenţele unui învăţămînt conceput pe disciplinele tradiţionale, strict delimitate"[2].

În activitatea de pregătire a profesorului pentru desfăşurarea actului de predare-învăţare în manieră interdisciplinară un rol important îl constituie experienţa, căutările şi rezolvările proprii, contribuţia sa creatoare la dezvoltarea învăţămîntului interdisciplinar; în acelaşi timp, e necesar ca profesorul să apeleze la experienţa colectivă, la cele mai valoroase idei şi aplicaţii experimentate cu succes şi popularizate prin intermediul presei pedagogice.

2. **Caracterul unic al învăţămîntului interdisciplinar.** Acceptînd iniţiativa fiecărui profesor în organizarea şi desfăşurarea unor lecţii cu conţinut interdisciplinar, trebuie să subliniem, în acelaşi timp, *necesitatea unor programe care să includă teme cu caracter interdisciplinar*, potrivit cărora să se stabilească la fiecare obiect de învăţămînt conţinutul cunoştinţelor interdisciplinare, obiectivele educaţionale urmărite, repartizarea pe lecţii a cunoştinţelor interdisciplinare, cu precizări referitoare la volumul acestor cunoştinţe şi direcţiile de extindere în cadrul altor specialităţi.

Programele şcolare sînt cele care trebuie să răspundă, pe capitole şi lecţii; cîtă biologie să folosească profesorul de geografie, cîtă geometrie să apară în manualul de desen, la cîtă medicină să apeleze profesorul în studiul anatomiei sau zoologiei etc.

Tratarea unică a problemelor interdisciplinarităţii în manualele şcolare contribuie, desigur, la asigurarea caracterului unic al învăţămîntului interdisciplinar. Tot programele şi manualele şcolare sînt documente care, realizate în lumina învăţămîntului interdisciplinar, atrag atenţia asupra necesităţii respectării programului unic cu obiective interdisciplinare de către toţi profesorii şi învăţătorii. *Considerăm că este necesar ca metodicile pe specialităţi să trateze cît mai amplu tehnologiile învăţămîntului interdisci-*

[1] Vezi G. Văideanu, *Promovarea interdisciplinarităţii în învăţămîntul preuniversitar*, „Revista de pedagogie", nr. 2, 1985, p. 48.
[2] Lucrarea citată, p. 48.

plinar, dar în deplină concordanță cu programele școlare unice.

Elaborarea unor programe școlare, manuale și metodici, care să includă și conținutul învățămîntului interdisciplinar, precum și metodele și procedeele corespunzătoare nu este chiar atît de ușoară, fiind necesară multă atenție din partea colectivelor care au datoria să coopereze în baza unor criterii unice, sub îndrumarea unui colectiv de coordonare a realizării lucrărilor respective, pentru toate specialitățile în cadrul cărora se recomandă apelul la interdisciplinaritate.

3. **Obiective și metodologii comune sau apropiate diferitelor discipline școlare.** Considerăm că în legătură cu problemele învățării prin apel la cunoștințe din alte specialități se cere să privim și unele obiective și metode sau procedee care pot fi comune mai multor discipline de învățămînt sau avînd anumite asemănări.

Este știut că exprimarea corectă a elevilor, învățarea cuvintelor limbii române și a scrisului ortografic sînt obiective care au mai multă legătură cu studiul limbii române, dar care e nevoie să fie realizate prin contribuția tuturor profesorilor, indiferent de specialitate.

În strînsă legătură cu aceste obiective apar unele aspecte practice privind modalitățile de transmitere a cunoștințelor, înțelegerea și sintetizarea lor de către elevi pe calea scrisului. Elevul are obligația să învețe practic cum se iau notițe, cum se formulează ideile, cum se întocmesc schemele sau se fac rezumatele nu numai la lecțiile de literatură, ci și la toate celelalte obiecte de învățămînt. De aceea, ni se pare oarecum curios să constatăm că manualul de limba și literatură română, pentru clasa a VI-a își propune să-i învețe pe elevi cum se redactează planul unei lecții de zoologie despre porumbel. Credem că atît profesorul de biologie, cît și cel de istorie sau cel de geografie, în general toți profesorii la care elevii iau notițe trebuie să se ocupe a-i învăța pe copii să ia notițe, să scrie ordonat, corect, citeț, să-și formuleze idei, scheme, rezumate etc. Despre acțiunea comună a tuturor profesorilor împotriva greșelilor de ortografie s-a vorbit mult, însă atîta vreme cît toate programele școlare de toate specialitățile nu le vor cere profesorilor să se ocupe și de ortografie, se vor mai găsi din aceia care îl fac răspunzător pentru scrisul elevilor numai pe profesorul de limba română sau pe învățător.

Unele metode și procedee pedagogice, inițial specifice unor anumite obiecte de învățămînt, pot fi adaptate și la alte discipline școlare unde constituie noutăți care captează atenția elevilor. De la compunerile specifice lecțiilor de literatură se poate ajunge la compunerile geografice, de la corurile specifice lecțiilor de muzică se poate ajunge la învățarea în cor pe melodii a unor poezii în cadrul lecțiilor de limbi moderne.

Interdisciplinaritatea oferă pe planul tehnologiei didactice imense resurse de înnoire a metodelor și procedeelor didactice utilizate la fiecare obiect de învățămînt.

4. **Perspective pentru răspunsuri la unele întrebări privind interdisciplinaritatea.** Dezbaterea referitoare la învățămîntul interdisciplinar organizată în paginile „Revistei de pedagogie" poate contribui la *definirea cît mai exactă a conceptului*, stimulînd cercetările pentru a găsi soluții, la unele probleme, poate promova experiența unor cadre didactice și instrui pe cei care din diferite motive nu cunosc în suficientă măsură toate aspectele teoretice și practice legate de interdisciplinaritate. De aceea, vom formula cîteva întrebări și ridica unele probleme, invitînd pe cei în măsură să dea răspunsuri argumentate în paginile „Revistei de pedagogie".

Ar fi necesar, mai întîi, *să se formuleze o definiție cît mai bună delimitare a conceptului de interdisciplinaritate*. Pentru aceasta considerăm, că ar fi bine, printre altele, să se facă deosebirea dintre enciclopedism și interdisciplinaritate.

Am mai dori să cunoaștem pînă unde se poate extinde drumul ce duce de la disciplina de strictă specialitate în sfera altei specialități și în ce constă deosebirea dintre interdisciplinaritate și digresiune, eventual, dacă între aceste noțiuni ar exista sau nu anumite apropieri.

Ar fi interesant ca noțiunea de *interdisciplinaritate să fie studiată și prin comparație cu noțiunea de disciplină științifică fundamentală*, pe cunoștințe din diferite ramuri ale științelor.

Așteptăm cu deosebit interes și dezbatarea unor teme cum ar fi cea referitoare la *raportul dintre învățămîntul interdisciplinar și policalificarea personalului didactic*, aceea *privind interdisciplinaritatea în cadrul învățămîntului primar sau cea referitoare la creșterea randamentului studiului de specialitate, prin apel la cunoștințe interdisciplinare.*

Ar mai fi de explicat *deosebirile și asemănările dintre utilizarea unor cunoștințe din sfera unui obiect de învățămînt* ca procedee *metodice în cadrul altui obiect de învățămînt și utilizarea cunoștințelor interdisciplinare, pentru a se observa legăturile, cauzalitatea, efectul și intercondiționarea unor legi și fenomene.*

În condițiile unui învățămînt cu un pronunțat caracter tehnic și aplicativ *este necesar să se dezbată problemele referitoare la necesitatea relațiilor interdisciplinare între obiectele cu caracter teoretic și cele cu caracter practic.*

Avem convingerea că există perspective pentru răspunsuri competente.

Formarea specialistului cu larg orizont cultural-științific — sarcină fundamentală a învățămîntului universitar

Prof. univ. dr. VASILE BUNESCU

ÎNCĂ DE LA PRIMELE ÎNCEPUTURI, universitățile au avut bine conturate cel puțin două vocații: universalitatea cunoașterii și umanismul. Este adevărat că fiecare epocă istorică a dat un colorit specific acestor două vocații, dar atracția spre ele a fost constantă ori de cîte ori ele și-au definit profilurile.
Întrebările — cel puțin două — pe care și le pune în epoca noastră orice om de școală, care privește cu profundă adeziune la idealurile societății contemporane, sînt următoarele: au rămas și pentru epoca noastră valabile aceste două vocații? și dacă da, care este coloritul lor specific?

Sigur, aceste întrebări pot primi răspunsurile dacă analiza epocii este atent făcută și dacă ceea ce numim comanda socială a vremurilor de azi — privită cel puțin în perspectiva anilor 2010/2020 — este corect înțeleasă: atît ca o comandă generală a societății contemporane, cît și, pentru noi, ca o comandă specifică a societății românești în această etapă.

Care sînt caracteristicile epocii noastre, cu alte cuvinte, care sînt trăsăturile comenzii sociale actuale?

— O primă caracteristică se exprimă în ritmurile extrem de rapide ale dezvoltării societății în ansamblul ei, iar în ceea ce privește direct învățămîntul, în extrem de rapida acumulare a datelor noi în știință, în tehnică, în cultură, în general. Aceasta pe de o parte. Pe de altă parte, are loc și o perisabilitate mai accentuată a cunoștințelor. În aceste condiții, luînd în considerare faptul că trebuie să pregătim studentul cel puțin în perspectiva anilor 2010/2020, care sînt cunoștințele necesare existente azi pentru a-l putea forma pentru atunci? Unele cunoștințe pot fi necesare atunci, dar ele nu există încă azi, iar altele, deși există, nu știm dacă vor mai fi utile atunci. Iată o primă trăsătură a epocii contemporane care ridică extrem de multe probleme pentru universitate ca instituție de formare a specialistului, cel puțin în ceea ce privește conținutul științific.

— A doua caracteristică a epocii noastre constă în faptul că apar mai multe date cu caracter metodologic în știință, în tehnică, în cultură în general, adică apar asemenea date care nu au loc în edificiul științei, bunăoară, decît numai dacă întreaga construcție a acesteia este refăcută. Am spune că aceasta este nota definitorie a revoluției științifico-tehnice pe care o trăim. Descoperirea laserului, ca să nu ne referim la atîtea alte descoperiri care au avut loc de la acest moment epocal încoace, nu a însemnat o simplă adăugire a unei cărămizi pe edificiul științei, ci o reconsiderare a fundamentelor fizicii, a fundamentelor altor ramuri ale științei și în primul rînd ale tehnicii.

Această caracteristică pune altfel problema formării specialistului — absolvent al unei facultăți dintr-o universitate.

— O altă caracteristică constă în contradicția dintre mobilitatea intelectuală a tinerelor generații și necesitatea unei consecvențe, chiar a unei constanțe principial morale. Și această caracteristică a comenzii sociale trebuie avută în vedere de către universitate cînd își propune formarea unui absolvent, cel puțin corespunzător cerințelor actuale.

— *Tehnicizarea vieții* este scoasă în evidență cel mai adesea ca o caracteristică a epocii, ca o caracteristică dominantă și dominatoare a dezvoltării în toate sectoarele vieții sociale, ca un nou mod de a concepe viața și societatea umană.

Trebuie să recunoaștem însă cu satisfacție că în ultimul timp apar voci care pun în adevărata lumină valoarea tehnicii pentru evoluția umană, și aceste voci adaugă cu temei că valorile umaniste nu pot fi uitate, deoarece tocmai ele dau tehnicii tenta de producție umanizată.

În contextul conturării acestor tendințe la scară mondială, societatea românească

actuală are și anumite caracteristici proprii, între care distingem două trăsături la a căror implementare universitatea este direct angajată:

— diminuarea importului de inteligență și este evident că în primul rînd universităților le revine această sarcină;

— accentuarea muncii educative de formare moral-politică și în spirit revoluționar.

Ce trăsături sînt necesare specialistului ce trebuie format de universitate în condițiile acestor caracteristici ale comenzii sociale contemporane? Socotim că omul solicitat de o asemenea epocă nu mai poate fi eruditul de altă dată care putea afirma că știe „totul din toate". De la Pico Della Mirandola, exponent strălucit al tipului de savant enciclopedic, situația a evoluat și s-a complicat, astfel încît astăzi tot ce a creat omenirea în cursul existenței sale ca valori materiale și spirituale nu poate fi consemnat nici măcar în cîteva milioane de tomuri și, firesc, cu atît mai mult nu poate fi asimilat de mintea unui om. De aici rezultă că nu eruditul definit ca mai sus trebuie să fie prototipul specialistului format în universitate.

Socotim că în condițiile epocii noastre prototipul absolventului de facultate trebuie să fie *specialistul cult*. Iată cîteva trăsături ale acestuia:

— Să se „minuneze" în fața banalului, adică să-și poată concentra atenția și orienta interesele și spre fapte, spre obiecte și procese, spre momente aparent fără importanță.

— Să fie capabil să dea multiple soluții unei probleme și nu atît soluția învățată. Să știe să rezolve probleme, dar mai ales să știe să prevadă problemele și soluțiile lor printr-o învățare anticipativă, participativă.

— Să fie receptiv la noul autentic și mai ales să poată contribui la dezvoltarea propriei sale specialități, preluînd ce e nou în alte domenii.

— Să posede unele abilități tehnice, cel puțin la nivelul aparaturii necesare cercetărilor din domeniul de specialitate.

— Să fie călăuzit de spiritul umanismului socialist și revoluționar, să lupte împotriva stagnării și nedreptății, demonstrînd patriotism autentic, militînd pentru unitatea tuturor fiilor patriei.

— Specialistul cult este un sistem deschis cu multe valențe libere, ce așteaptă să fie satisfăcute, și nu un sistem închis care ar putea pretinde că știe „totul din toate".

Care sînt domeniile de cultură necesare pentru a se putea forma un asemenea specialist cu trăsăturile caracteristice mai sus prezentate domenii care asigură multidisciplinaritatea și interdisciplinaritatea?

— *Cultura generală a specialității*. Nu poți deveni un bun entomolog bunăoară, fără o cultură biologică completă.

— *Cultura filosofică*, pentru că ea asigură capacitatea specialistului de a asimila, prin categoriile de maximă generalitate cu care operează filosofia, tot ce este nou în alte domenii. În afară de aceasta cultura, filosofică asigură, prin faptul că trezește adeziuni afective puternice față de concepția generală despre lume și viață, o mare mobilizare a personalității pentru acțiuni umaniste.

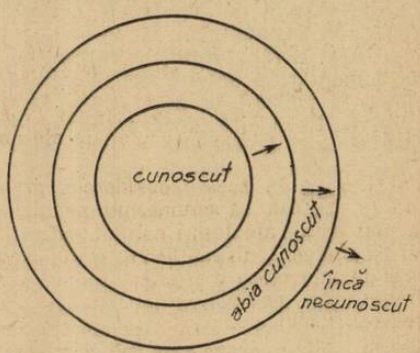
— *Cultura matematică*, necesară pînă la nivelul de a se exprima în funcții matematice corecte rezultatele cercetărilor efectuate la noi în țară, stimulate de ideea strategică fundamentală a îmbinării învățămîntului cu cercetarea și producția. Matematica poate conduce la capacitatea de a asimila tot ce e nou în alte domenii prin faptul că ea exprimă ceea ce este general în lucruri, fenomene, procese — cantitate, formă și structură.

— *Cultura tehnică*, la nivelul cunoașterii și folosirii aparaturii de cercetare contemporane.

— *Formarea prin antrenament* adecvat cu metodele cunoscute (sinectica, euristica — luată ca strategie de cunoaștere și nu atît ca metodă de predare —, studiul de caz, brainsstormingul) a capacităților nu numai de a soluționa probleme, ci mai ales de a pune problemele viitorului și de a le soluționa.

Aceasta înseamnă că întregul proces instructiv-educativ, pe întreaga perioadă de școlarizare, din clasele primare pînă la nivelul ultimelor clase de liceu și chiar universitate, este necesar să parcurgă stadiile: *instrument, operațional, funcțional, specialist cu larg orizont cultural-științific*.

Spunem aceasta pentru că în actualul stadiu de dezvoltare a metodologiei generale a cunoașterii, dar îndeosebi a epistemologiei, adevărurile absolute și relative, în raporturile dintre ele, au o dialectică specifică. Adevărurile absolute nu sînt o simplă sumă de adevăruri relative, căci în felul acesta am accepta că lumea este finită.



În fapt, se mărește permanent — după cum se poate observa din figura alăturată — aria cunoștințelor ce trebuie cucerite, dar aceasta este posibil numai dacă și aria celor cunoscute în momentul dat este din ce în ce mai mare.

Pentru viitorii profesori, specialiști culți, este necesară o temeinică pregătire psiho-

(Continuare în pag. 64)

Problemele globale ale societății contemporane în opiniile tinerilor din România

Dr. Dumitru BAZAC
Centrul de Cercetări pentru Problemele Tineretului

CONCRETIZARE A UNEI PRESTIGIOASE INIȚIATIVE ROMÂNEȘTI, Anul Internațional al Tineretului se desfășoară — după cum se cunoaște — sub emblematica deviză: „Participare, Dezvoltare, Pace" care își găsește corespondență în activitatea, gîndurile și trăirile tinerilor de pretutindeni. Asimilînd la cote înalte semnificațiile A.I.T., generația tînără a României demonstrează prin fapte cotidiene că trăiește în miezul vieții active, muncind intens, învățînd continuu, contribuind cu convingere la progresul țării și al omenirii, dezvoltînd relații de cooperare și de prietenie cu tinerii din întreaga lume, iubind pacea și luptînd susținut pentru ea.

1. **Registrul problematic al contemporaneității în sfera concepției despre lume și viața a tinerilor.** Concludentă valorificare a generoaselor condiții create de partidul și statul nostru, concepția despre lume și viață a tinerilor reflectă, într-un înalt grad, vocația de *participare*, dispoziția spre *dezvoltare* și năzuința continuă spre *pace*, care au devenit trăsături definitorii ale tineretului român. De altfel, în cea mai largă accepțiune, concepția despre lume și viață nu este altceva decît o modalitate globală de reflectare a realității care se regăsește la nivelul cunoașterii umane. Iar în cuprinsul său, registrul problematic al contemporaneității ocupă o poziție deosebit de importantă. Din acest motiv, demersul educativ își asumă sarcina dificilă, dar eficientă, să cultive și să stimuleze în rîndul tinerilor preocuparea de a-și pune întrebări cardinale, de a judeca cu propria lor capacitate de gîndire problemele globale ale omenirii.

Pornind de la acest considerent practic și de la ipoteza că enumerînd problemele cele mai acute ale lumii contemporane, tinerii își etalează disponibilitățile de înțelegere și de cuprindere a diferitelor evenimente și împrejurări, contribuind indirect la desenarea conturului concepției lor despre lume și viață, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului a întreprins o investigație* pe o temă mai largă din care, în aceste rînduri, vor fi înfățișate unele exemplificări aferente subiectului discutat.

Sub rezerva întocmirii sale pe baza datelor furnizate de ancheta de opinie, t a b e l u l 1

Tabelul 1 — OPINIILE TINERILOR PRIVIND PROBLEMELE MARI (GLOBALE) CU CARE SE CONFRUNTĂ ASTĂZI OMENIREA* (exemplificare)

	Elevi	Studenți
— Oprirea cursei înarmărilor, lupta pentru preîntîmpinarea unui război mondial nuclear, pentru menținerea păcii	85	34
— Problema crizei economice (în general)	30	7
— Aspecte (laturi) ale crizei economice (subliniate aparte de subiect):		
— lipsa locurilor de muncă, șomajul	14	2
— necesitatea micșorării ratei inflației	3	2
— Decalajul dintre țările subdezvoltate și țările puternic industrializate (necesitatea realizării unui echilibru al dezvoltării tuturor statelor lumii)	28	17
— Aspecte (consecințe) importante ale problemei decalajului:		
— foametea, subnutriția	7	8
— colonialismul, neocolonialismul și politica de apartheid	6	—
— Necesitatea descoperirii unor noi surse de materii prime, de combustibili și de energie (pe fondul crizei acestora)	11	15
— Divergențele (teritoriale, politice etc.) dintre diferite state (inclusiv dintre marile puteri) și necesitatea coexistenței pașnice	12	8
— Analfabetismul	5	2
— Alte probleme:		
— droguri și stupefiante	2	—
— poluarea mediului înconjurător	1	4
— drepturile și libertățile individului (omului)	4	5
— neonazismul	1	—
— suprapopularea	1	—

* *Fiecare subiect a avut posibilitatea să menționeze mai multe probleme.*

* Din colectivul de realizatori a făcut parte și autorul acestor rînduri. Cercetarea, efectuată în 1984, a cuprins 1347 de tineri muncitori, elevi și studenți, provenind din unități de muncă și de învățătură din Capitală precum și din județele: Cluj, Dolj, Iași și Timiș. În cadrul exemplificărilor din text vor fi invocate numai datele furnizate de elevii și studenții clujeni.

înfăţişează un evantai cuprinzător de probleme caracteristice etapei de istorie pe care o parcurge astăzi omenirea. Chiar dacă la nivelul opiniilor transpar interferenţe datorate, într-o anumită măsură, tendinţei firești a subiecţilor de a stabili ierarhii ale priorităţilor, în general se consemnează faptul că tinerii investigaţi au sesizat care sînt problemele fundamentale ale epocii contemporane. Desigur, cei mai înclinaţi spre analiză au insistat asupra componentelor ori a trăsăturilor principale ale chestiunilor aflate în discuţie sau au privit lucrurile din perspectiva consecinţelor lor asupra omenirii.

De importanţă cu atît mai covîrşitoare cu cît este* azi mai precară, problema asigurării păcii se situează — potrivit opiniilor celor mai mulţi tineri — în fruntea chestiunilor vitale cu care se confruntă societatea contemporană. Năzuinţă legitimă a tuturor oamenilor de bună credinţă, pacea trebuie apărată cu orice preţ. În acest scop, afirmă cei mai mulţi tineri, este necesar să fie oprită cursa înarmărilor, să fie intensificată lupta pentru preîntîmpinarea unui război mondial nuclear.

Într-o astfel de stare de spirit, societatea contemporană traversează criza economică şi criza energetică — evenimente care, în opinia celor mai mulţi tineri investigaţi, marchează inclusiv modul de reflectare asupra realităţii al generaţiei tinere. Acuitate au dobîndit, potrivit părerilor lor, pe de o parte, problemele privind decalajul dintre ţările subdezvoltate şi ţările puternic industrializate, iar pe de altă parte, divergenţele (teritoriale, politice etc.) dintre diferite state, inclusiv dintre marile puteri.

Departe de a se rezuma la o contemplare simplă, tinerii investigaţi se referă şi la soluţiile constructive pe care realitatea le impune problemelor cardinale ale contemporaneităţii: necesitatea coexistenţei paşnice, necesitatea realizării unui echilibru al dezvoltării tuturor statelor lumii.

Totodată, răspunzînd unei solicitări formulate în cercetarea menţionată, tinerii au indicat dacă pot şi în ce mod să contribuie la realizarea progresului societăţii (vezi tabelul nr. 2)

Dincolo de enunţurile restrînse ca forme de expresie (datorită inserării lor în tabel), argumentele formulate de subiecţi în sprijinul ideii că şi ei pot contribui la realizarea progresului societăţii demonstrează că, la nivelul concepţiei despre lume şi viaţă, tinerii dispun de un spaţiu (relativ) larg de mişcare. Cu o oarecare frecvenţă, în opiniile lor apare posibilă contribuţia la progresul societăţii nu numai pe plan profesional, ci şi (de fapt, împreună) pe plan social-politic şi cultural. Cei mai mulţi arată că sînt conştienţi de faptul că pot contribui la realizarea progresului societăţii efectuînd nu neapărat acte ieşite din comun ci, mai de grabă chiar, desfăşurînd o activitate profesională utilă societăţii.

Tabelul 2 — OPINIILE TINERILOR CU PRIVIRE LA POSIBILITĂŢILE LOR DE A CONTRIBUI LA REALIZAREA PROGRESULUI SOCIETĂŢII
(exemplificare)

	Elevi	Studenţi
— Da, învăţînd serios; printr-o temeinică pregătire (şcolară) pentru a deveni o personalitate utilă societăţii	12	7
— Da, dîndu-mi silinţa să obţin randamentul maxim la locul de muncă (prin contribuţia fiecăruia la locul său de muncă, inclusiv prin invenţii şi inovaţii)	12	12
— Da, prin profesia mea şi prin implicarea activă în viaţa socială	7	9
— Da, dar într-o măsură destul de mică	1	—
— Da, dar nu ştiu cum	1	—
— Da, prin diverse modalităţi (prin perfecţionarea realităţilor între oameni, prin exemplul personal etc.)	3	9
— Nu, pentru că în momentul de faţă nu sînt capabil (nu am experienţa necesară; deocamdată sînt prea mic; nu am încă vîrsta!)	10	—
— Nu cred că voi reuşi singur(ă), ci numai în colectiv	5	2
— Nu, datorită altor motive	2	1
— Depinde (de pregătire, de profesie, dacă reuşesc să-mi realizez idealul etc.)	4	—

După cum este şi firesc, examinînd problemele fundamentale ale societăţii contemporane, tinerii din România dovedesc particularităţi de concepţie şi de atitudine specifice orînduirii noastre socialiste în care s-au format. Răspicat formulată sau numai implicată, în cuvintele tinerilor investigaţi se regăseşte, pe de o parte, înţelegerea acuităţii marilor probleme cu care se confruntă astăzi omenirea, iar pe de altă parte, dispoziţia de a contribui, cu propriilor lor posibilităţi, actuale sau în devenire, la rezolvarea acestora. Prin prisma marcării Anul Internaţional al Tineretului, aceste aspecte evidenţiază, odată mai mult, predilecţia tineretului român către *participare*, favorizată şi stimulată de condiţiile optime de muncă şi de viaţă în care trăieşte, orientarea spre *dezvoltare*, valorificînd în folosul egal al său şi al societăţii largile oportunităţi care îi sînt create, dorinţa de *pace*, consecvent promovată de partidul şi statul nostru. Importanţa acestor aspecte este cu atît mai mare cu cît ele constituie determinări, relevate de investigaţia întreprinsă, ale concepţiei despre lume şi viaţă a tinerilor avuţi în vedere.

Alte elemente referitoare la modul cum privesc tinerii noştri problemele globale ale omenirii au fost culese prin intermediul unei investigaţii întreprinse în 1985 de către centrul de Cercetări pentru Problemele Tineretului şi intitulate: „Imagini ale tinerilor despre anul 2000"*.

* Cercetarea efectuată de autorul acestor rînduri a cuprins aproape 400 tineri: elevi, studenţi, muncitori, agricultori, intelectuali şi alte categorii, din judeţele: Arges, Bihor, Bistriţa-Năsăud, Braşov, Cluj, Dolj, Galaţi, Giurgiu, Neamţ, Prahova şi Satu Mare care au fost solicitaţi să elaboreze autobiografii proiective cu referiri speciale la profilul anului 2000.

2. **Deceniul premergător anului 2000 — etapă hotărîtoare în asigurarea progresului multilateral al societății omenești.** În nerăbdarea lor de a-și apropia mai repede viitorul, tinerii apreciază că este momentul ca acumulările cantitative de pînă acum, din toate domeniile, să se transforme în salturi calitative. Răstimpul de un deceniu și jumătate și îndeosebi ultima parte a sa — sînt de părere tinerii investigați — va însemna o succesiune neîntreruptă de împliniri pe multe planuri: economic, social, politic, cultural. Chiar dacă în unele privințe imaginația tinerilor este tentată să se avînte cu mult peste condițiile oferite de realitatea prezentă, majoritatea raționamentelor pornesc de la judecarea echilibrată, cu măsură a posibilelor deveniri ale societății omenești.

Înainte de toate, tinerii preconizează că în Anul 2000 omenirea va continua să fie scindată în două mari sisteme sociale opuse: socialism și capitalism. De asemenea, se vor menține contradicțiile ineluctabile dintre ele, și, evident, înfruntarea lor. Stă în puterea societății de astăzi, spun tinerii, ca înfruntarea dintre cele două sisteme să fie pașnică, să reprezinte o competiție loială. Preocupați în primul rînd să sublinieze importanța de netăgăduit a păcii pentru dezvoltarea normală a comunității umane, tinerii investigați nu adîncesc analiza alternativelor posibile ale evoluției confruntării între cele două sisteme social-politice. Ca urmare, ei nu insistă asupra relevării caracterului anacronic și frenator pentru progresul omenirii al orînduirii capitaliste (deși, desigur, mulți intuiesc aceasta) dar își exprimă convingerea că, în anii ce preced începutul mileniului următor, numeroase țări vor părăsi sistemul capitalist adoptînd calea socialistă de dezvoltare. În paralel, se va accentua declinul societății capitaliste ale cărei contradicții interne (antagoniste) se vor ascuți tot mai mult.

Atingerea parametrilor dezvoltării sale multilaterale va spori și mai mult prestigiul României socialiste în lume, atrăgînd admirația și simpatia a numeroase popoare de pe toate meridianele globului pămîntesc.

În timpul care a rămas pînă la încheierea acestui mileniu — sînt de părere tinerii investigați — se va înlătura orice urmă de exploatare între popoare, se vor diminua problemele litigioase între state și se vor aplana conflictele existente astăzi în lume. Unii tineri, mai optimiști, sînt de părere că „se va înfăptui egalitatea între toate statele lumii", „va domina armonia colectivă". La aceasta va contribui și ceea ce s-a menționat deja, depășirea crizei energetice și de materii prime, precum și a crizei alimentare.

Tot în acest interval va fi abolită discriminarea rasială de pretutindeni, vor dispărea foamea și subdezvoltarea.

Va fi eradicat analfabetismul din țările slab dezvoltate. Concomitent, se va înregistra un salt important al nivelului de conștiință al tuturor oamenilor.

Progresul științei și tehnicii va dobîndi dimensiuni planetare, astfel că în anul 2000 beneficiul de pe urma sa va fi deja egal pentru toate statele lumii.

Automatizarea, robotizarea, cibernetizarea — astăzi încă simple noțiuni ori abia timide deziderate pentru unele state — vor trebui să dobîndească concretizare, să devină fapte, după cum apreciază tinerii.

Ca urmare a acestor epocale împliniri, omenirea va dispune de numeroase avantaje care constituie tot atîtea rezolvări ale unor probleme acute de astăzi. De pildă, în domeniul mijloacelor de transport se va permanentiza utilizarea vehiculelor rapide („mașini-fulger"): metrouri și avioane. Importantă în sine, problema este legată și de dezvoltarea spectaculoasă a orașelor. În opinia tinerilor, la sfîrșitul acestui mileniu vor exista numeroase „orașe-gigant" (denumite astfel datorită explozivei lor dezvoltări pe verticală).

Încrederea nemărginită în progresul științei și tehnicii i-a determinat pe unii tineri să aprecieze că pînă în anul 2000, prin efortul tuturor oamenilor, la nivel planetar, nu vor mai exista munci manuale, în orice caz, nu vor mai exista în formele de acum.

Datorită progresului geneticii, copiii care se vor naște în anii următori vor fi mai robuști și, poate, mai inteligenți.

Absolviți de grijile materiale de astăzi, oamenii anului 2000 se vor putea ocupa mai mult de... oameni. Potrivit părerilor celor mai mulți dintre tinerii investigați, la sfîrșitul acestui mileniu omenirea va fi interesată (mai exact, se va simți datoare să se preocupe) de dezvoltarea spirituală a fiecărui individ, indiferent de categoria sa profesională, sex sau vîrstă. Din acest interes, vor izvorî cele mai multe probleme ale anului 2000 și ale epocii pe care o deschide. Evident, tinerii de azi intuiesc „în mare" apariția probabilă a acestor probleme și nu le pot enunța decît global. În schimb, se referă în mod concret la necesara și posibila rezolvare a acutei probleme a *păcii* — componentă de bază a emblematicii devize a *Anului Internațional* al Tineretului. De altfel, formulînd probleme globale pentru deceniul care urmează și pentru anul 2000, tinerii atrag atenția asupra faptului că rezolvarea acestora se poate face numai cu *participarea* tinerei generații, iar efectul general va fi *dezvoltarea* în ansamblu a societății, asigurarea evoluției sale continue. Sînt invocate astfel deci și celelalte două elemente ale deviziei A.I.T., relevîndu-se încă o dată, caracterul inspirat al opțiunii pentru ele.

„Participare, Dezvoltare, Pace" — constituie deci o fericită alăturare de termeni, o mobilizatoare deviză nu numai pentru A.I.T. — 1985 ci, după cum susțin tinerii României de azi, pentru întreaga etapă pe care o avem de parcurs pînă la sfîrșitul acestui mileniu.

Din gîndirea social-politică a președintelui României, a tovarășului NICOLAE CEAUȘESCU

*O nouă sinteză a gîndirii creatoare, revoluționare**

MARILE realizări cantitative și calitative obținute în toate domeniile construcției socialiste, activitatea ideologică, teoretică și practică desfășurată de partidul și statul nostru în ultimii 20 de ani, poartă amprenta gîndirii creatoare și consecvent revoluționară a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român și președintele Republicii Socialiste România, care a dat vieții politice și social-economice din partea noastră o dinamică și un avînt nemaiîntîlnite în istoria poporului român.

De curînd, Editura Politică ne-a oferit o substanțială sinteză de referință, o prezentare sintetică a originalelor și remarcabilelor teze, idei și principii cuprinse în vasta operă teoretică a tovarășului Nicolae Ceaușescu cu privire la locul și rolul, necesitatea și însemnătatea educației materialist-științifice și umanist-revoluționare în formarea și dezvoltarea conștiinței comuniștilor, uteciștilor și celorlalți oameni ai muncii.

Noul volum la care ne referim, intitulat *Educația revoluționară, materialist-științifică — parte integrantă a procesului de formare și dezvoltare a conștiinței socialiste, a omului nou, constructor al socialismului și comunismului*, este structurat și organizat în patru capitole mari ce evidențiază următoarele probleme: 1) Rolul educației materialist-științifice în formarea și dezvoltarea noii conștiințe revoluționare a comuniștilor, a tuturor oamenilor muncii; 2) Poziția Partidului Comunist Român și a statului nostru socialist față de biserică și credincioși; 3) Rolul științei și culturii înaintate în educația materialist-științifică, în formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste a omului nou; 4) Conducerea unitară de către partid a întregii activități de educare revoluționară, materialist-științifică a maselor. Fiecare din aceste capitole cuprinde cîte 3 sau 4 subcapitole ce urmăresc a scoate în relief modul de abordare profund științific, realist și novator al gîndirii tovarășului Nicolae Ceaușescu cu privire la complexele probleme ideologice, teoretice, politice și practice ale construcției socialiste în general, dar mai-ales ale formării și dezvoltării omului nou, constructor al socialismului și comunismului.

Președintele României socialiste, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a subliniat nu de puține ori necesitatea însușirii și promovării active a concepției revoluționare, materialist-dialectice și istorice despre lume și viață, despre natură și societate, a socialismului științific, concepție care se află la baza întregii activități a partidului și statului nostru și care se dezvoltă și se îmbogățește necontenit în raport cu schimbările ce au loc în viața materială și socială. „*Trebuie să punem la baza întregii noastre activități politico-educative de formare a omului nou — arată tovarășul* Nicolae Ceaușescu — *concepția cea mai înaintată despre lume, materialismul dialectic și istoric, socialismul științific, cu ajutorul căreia putem înțelege mai bine legile dezvoltării socialiste, putem stabili perspectiva clară a evoluției viitoare, putem păși ferm înainte, încrezători în forțele clasei muncitoare, ale întregului nostru popor, care, călăuzindu-se de această învățătură revoluționară, va fi întotdeauna de neînvins*".

Această concepție revoluționară despre lume implică însușirea științei culturii, artei și literaturii înaintate, a tot ce a creat mai de preț cunoașterea umană de-a lungul istoriei românești și universale și, în același timp, cere combaterea hotărîtă și fermă a tuturor concepțiilor, manifestărilor, mentalităților și influențelor obscurantiste, mistice, pesimiste și fataliste despre lume și viață ce împiedică înțelegerea raporturilor reale dintre om și natură, a legilor care guvernează universul, a cerințelor omului pentru a-și făuri în mod conștient și liber propriu său destin.

Este meritul excepțional al tovarășului Nicolae Ceaușescu de a pune bazele teoretice și practice ale politicii Partidului Comunist Român și a statului nostru socialist față de religie — ca ideologie, față de cultele religioase — ca instituții, precum și față de credincioși — ca cetățeni ai țării. Problemele referitoare la religie sînt analizate concret-istoric, dialectic, în mod multilateral și complex, avînd în vedere: recunoașterea deschisă a contradicției ideologice dintre concepția materialist-științifică și doctrinele religioase; asigurarea de către statul socialist român a libertății de conștiință, necesitatea respectării de către toți cetățenii — inclusiv de către culte și credincioși — a legilor țării, separarea bisericii de școală, de toate instituțiile de cultură și educație, întărirea continuă a unității și coeziunii întregului popor, lărgirea orizontului de cunoaștere, înțelegerea corectă a fenomenelor naturii și a celor sociale.

Un loc important ocupă în opera tovarășului Nicolae Ceaușescu dezvoltarea și afirmarea liberă a personalității umane, promovarea consecventă a principiilor umanismului socialist, revoluționar în opoziție cu concepțiile mistico-religioase despre om. Umanismul nostru socialist se înfăptuiește pe baza succeselor obținute în făurirea noii baze tehnico-materiale, a victoriei relațiilor noi de producție și sociale, a cuceririlor celor mai înaintate ale științei, culturii și învățămîntului, dar și prin larga și vasta muncă de educație materialist-științifică desfășurată de partid. O trăsătură distinctă a politicii P.C.R. este grija statornică față de om, față de satisfacerea nevoilor sale materiale și spirituale, afirmarea consecventă a principiilor eticii și echității sociale, a umanismului socialist-revoluționar.

În acest volum au fost selectate texte importante din opera tovarășului Nicolae Ceaușescu referitoare la formele și metodele folosite de organele și organizațiile de partid, de masă și obștești, de instituțiile de învățămînt, știință și cultură care contribuie la aprofundarea cunoașterii umane, la consolidarea concepției materialist-științifice, la însușirea cunoștințelor tehnice și științifile înaintate, la cultivarea valorilor politice, filosofice, juridice, etice și estetice, la combaterea cu fermitate a ideilor și manifestărilor retrograde, mistico-religioase. Evidențiind numeroasele rezultate pozitive în munca de educație materialist-științifică, tovarășul Nicolae Ceaușescu a atras atenția că există încă și unele neajunsuri, printre care: slăbirea combativității față de ceea ce este retrograd și înapoiat, o serie de încălcări ale legilor și normelor eticii și echității socialiste, precum și alte manifestări negative — toate legate de lipsuri în activitatea ideologică și politico-educativă a organizațiilor de partid și de stat, față de care trebuie luate măsuri ferme și adecvate.

Deși volumul la care ne referim nu cuprinde decît o parte din tezaurul de idei al operei tovarășului Nicolae Ceaușescu, el se constituie într-un remarcabil model de analiză științifică a marilor probleme implicate în procesul de făurire a omului nou. Această sinteză reprezentativă este și un util mijloc de educație socialistă, un îndreptar prețios în cadrul pro-

* Din gîndirea social-politică a președintelui României Nicolae Ceaușescu: *Educația revoluționară, materialist-științifică — parte integrantă a procesului de formare și dezvoltare a conștiinței socialiste a omului nou, constructor al socialismului și comunismului*, Editura Politică, București, 1985.

cesului instructiv-educativ din școli, facultăți și institute de cercetare, pentru toate instituțiile de cultură și educație, pentru educatori și educați, îndeosebi pentru tînăra generație căreia tovarășul Nicolae Ceaușescu îi acordă un loc aparte în întreaga sa activitate laborioasă și plină de patos revoluționar comunist. Școala, institutele de cultură și ecucație sînt chemate să promoveze activ filosofia noastră revoluționară, materialismul dialectic și istoric, care își afirmă superioritatea ei de a da răspunsuri convingătoare la întrebările pe care le ridică tineretul cu privire la soarta omului, la perspectiva dezvoltării societății și, prin aceasta, contribuie la formarea gîndirii creatoare, stimulează la tineri pasiunea pentru adevăr în știință și viață.

VASILE ASĂNĂCHESCU

Timpul liber al adolescenților, preocupare complexă a cercetării pedagogice

IMPREVIZIBILA complexitate a fenomenului timpului liber cu care se confruntă tot mai mult omul modern este obiect de cercetare și adeseori de controverse în multe studii de științe sociale (și nu numai în ele). Odată cu sublinierea valorii umaniste a creșterii timpului de după munca profesională, a timpului liber ca timp al libertății, al artei, științei și creației, se aud tot mai insistent voci care avertizează asupra altor consecințe mai puțin de dorit ale timpului liber, ca: proliferarea lenei: „lenea — fiică a loisirului" (George Elgozy în *Le bluff du futur*); riscul sărăcirii intelectuale prin receptarea fără discernămînt a mesajelor: „Cei care știu să aleagă pot fi în cîștig, dar cei care... recepteză fără discernămînt sînt supuși unui adevărat proces de dezumanizare și de cretinizare" (Solomon Marcus, *Timpul*, București, Editura Albatros, 1985, p. 21); ceea ce s-a numit în limbajul sociologic cu privire la această specie de timp „a-ți omorî timpul" (W. Mills în *Imaginația sociologică*) etc. Oricum, din aceste controverse se degajă cu claritate faptul că timpul liber constituie o adevărată provocare la adresa educației omului modern. Acestei provocări i s-a răspuns prin formularea, ca unul dintre marile obiective ale educației, a coordonatelor „educației pentru timpul liber" și, corespondent, s-a profilat o pedagogie a timpului liber.

La noi în țară, îndeosebi lucrările lui Anton Vasilescu *Organizația U.T.C. și timpul liber al elevilor* (București, E.D.P., 1972) și *Timpul liber al elevului adolescent* (București, E.D.P., 1974), prin amploarea problematicii abordate, prin rigoarea cercetării și caracterul sistematic al acesteia, au pus bazele disciplinei pedagogiei timpului liber.

Lucrarea *Adolescentul și timpului său liber* de A. Cosmovici și M. Caluschi, recent apărută la Editura Junimea din Iași, veritabilă monografie asupra timpului liber în adolescență, este o contribuție de certă valoare la pedagogia timpului liber și se înscrie în tradiția inaugurată de lucrările amintite.

Dimensiunile majore interconditionate, după părerea noastră, ale lucrării, constau în modalitatea originală a autorilor de a-și organiza metodologia de cercetare, foarte complexă și bogată, cu o structură logică stringentă, astfel încît aceștia au reușit să surprindă fenomenul supus cercetării în toată amploarea și diversitatea lui, eliminînd riscurile reducționismului, tendință frecventă în cercetarea fenomenelor socio-umane de mare complexitate: autorii au reușit de asemenea să dezvăluie cu pertinență condițiorările multiple ale structurilor ocupaționale ale adolescentului în timpul său liber — condiționări de ordin economic, social, cultural, psihologic, educațional, propunînd și modele operaționale, cu valoare de exemplaritate, de stăpînire de către adolescent al timpului său liber. Remarcabilă ni se pare apoi, în lucrarea pe care o recenzăm, participarea directă a autorilor la fenomenul studiat, cunoașterea lui din interior, impresia de viață trăită prin coparticipare și coimplicare; de aici sentimentul veridicității pe tot parcursul lecturii. Spiritul științific al lucrării este dublat de un înalt etos.

Prezentarea datelor rezultate din explorările empirice ale modurilor concrete de folosire a timpului liber de către adolescenți, în vederea încercării de tipologizare a personalității lor în funcție de acest criteriu — partea masivă a lucrării —, este precedată de clarificări conceptuale prin care sînt fundamentate pozițiile teoretice ale autorilor. Conceptele de personalitate, motivație, interese, aspirații, atitudini, valori, mentalitate etc. sînt abordate din perspectiva psihologiei adolescenței. Reține atenția conceptul de *mentalitate*, care apare atît de rar în cercetările de pedagogie și psihologie, dar care desemnează o realitate omniprezentă, condiționantă a naturii și desfășurării relațiilor socio-umane. Multiplele corelații dintre mentalitatea adolescentului și statutul socio-economic al familiei, potențialul său intelectual și performanțele școlare, structura intereselor, aspirațiilor și natura deprinderilor, sistemul său de valori sînt puse în evidență prin date furnizate de întinse explorări experimentale. Interpretările calitative ale datelor furnizate de măsuratorile cantitative, mai ales cele asupra naturii și structurii ocupațiilor adolescenților în timpul lor liber și a valorilor adoptate prin educație (inclusiv în familie), i-au condus pe autori la clasificarea *tipurilor de personalitate a adolescenților*, tipologii cu valoare operațională în practica instructiv-educativă. Autorii pledează pentru o educație și o instrucție școlară care să-l ajute pe adolescent în optimizarea alegerilor ocupațiilor timpului liber după certe criterii valorice. Numai astfel „pasiunile timpului liber" vor contribui la plenitudinea existenței și nu la sărăcirea ei.

Prin finalitatea sa pedagogică, practică, ce transpare din întregul discurs științific, lucrarea constituie, pe lîngă o certă reușită științifică, un instrument util și necesar pentru practica instructiv-educațională la această vîrstă, și nu numai la aceasta.

Prof. DOINA CALOMFIRESCU

Dezvoltarea personalității în școală

IDEEA de bază a lucrării* psihologului Béla Kozéki este elaborarea *unei concepții educaționale bazate pe motivație*. Autorul consideră că teoria sa reprezintă o concepție motivațională integrată, care încearcă să perceapă într-o unitate bine determinată toate trăsăturile personalității copilului dezvoltate în procesul educațional. Concepția motivației integrate constituie un mod nou de abordare în care motivația nu este disimilată în funcție de diferitele teorii ale motivației, ci reprezintă investigarea acelor factori de personalitate pe care însăși motivația îi integrează. În consecință, nu se pune problema raportului motivației cu activitatea, autoaprecierea sau cu alte fenomene asemănătoare, ci este evidențiat rolul motivațional al acestora, precum și modul în care

* Béla Kozéki. *Személyiségfejlesztés az iskolában* — Egy motivációs szempontú integrált gyakorlati neveléslélektan vázlata (*Dezvoltarea personalității în școală* — Schița motivațională integrată a unei spihologii educaționale practice). Tankönyvkiadó, Budapest, Békéscsaba, 1985.

contribuie funcționarea lor la dezvoltarea personalității.

Caracterul util al lucrării constă în faptul că pune la dispoziția cadrelor didactice din tradiția psihologiei clasice și din cele mai noi cuceriri ale ei elementele care pot determina, mai eficient, activitatea de dezvoltare a personalității elevului. În același timp, lucrarea recenzată reprezintă și un tratat de educație, oferind și un instrumentar metodic în vederea cunoașterii profunde a personalității elevului. Autorul menționează că și cele mai simple procedee de investigație necesită competență pedagogică și experiență. Volumul de față nu se limitează la simpla prezentare a metodelor de cercetare, ci le integrează în descrierea și analiza fenomenului educațional studiat.

Din cele 11 capitole ale cărții primele cinci într-o formă sau alta abordează problema motivației școlare. Celelalte șase capitole se referă, mai cu seamă, la rolul motivator al factorilor ca: autoaprecierea, controlul, atitudinea față de școală, talentul și aptitudinile.

Moto-ul primului capitol *(Ce stimulează copilul? Motivația în sprijinul educației)* este un citat din Al. Roșca. Acest capitol tratează probleme ca: momentele formării comportamentului motivat; drumul parcurs de copil de la dorință la actul volitiv; deosebirile dintre motivele momentane și cele trainice; dependența motivației umane de condițiile biologice și sociale. După opinia autorului formarea sistemului motivațional individual constituie problema centrală a formării caracterului.

Cel de-al doilea capitol *(Poate fi măsurată motivația?)* examinează obiectul de măsurare, din punctul de vedere al motivației în sferele inconștientului (starea de tensiune, proiectarea motivației), conștientului (scop, factori de bază ai procesului decizional, reprezentarea pe plan mintal a stării motivaționale), și în sfera voițională (examinarea comportamentului motivat).

În capitolul 3 *(Măsurarea motivației școlare)*, prezintă câteva metode de măsurare a motivației școlare, și anume: indexul motivațional al cadrului didactic (metodă ce face posibilă transformarea judecăților subiective în date obiective comparabile), indexul motivațional al elevului (testele lui Frymier și Hennig), chestionarul de motivație școlară al autorului, chestionarul pentru măsurarea motivației învățării școlare (Niebrzydowski). Meritul autorului este și în acest capitol prezentarea aparatului de măsurare și evaluare, reprezentînd astfel un mijloc eficace pentru cadrul didactic.

Capitolul 4 *(Formarea structurii motivaționale individuale în procesul educației)* constituie baza conceptiei motivaționale a autorului. Aici el se concentrează asupra formării motivației afective, cognitive și morale, prezentînd în același timp și cele trei grupe de stimulări fundamentale *pe planul dinamicii general umane* (a/ dorință puternică de contacte afective cu părinții, dorința de acceptare, de identificare și de afiliere; b/ descoperirea independentă a mediului, tendință de competență; c/ rolul stimulator al eului-ideal, tendința de formare a unui comportament congruent cu normele mediului), *pe planul educației școlare* (a/ contact optim cu adulții și cu cei de aceeași vîrstă; b/ tendința de activitate și competență; c/ comportament bazat pe autoapreciere, pe un sistem de norme interiorizat, bazat pe o motivație intrinsecă) și *pe planul motivațional* (a/ dezvoltarea motivelor de la cele individuale la motive colective; b/ dezvoltarea de la dependența de situație la dominarea ei pe baza unui sistem motivațional propriu; c/ echilibrul sistemului motivațional). Autorul oferă și o metodă de investigare a structurii motivaționale, bazată pe tehnica încheierii istorioarelor, diferențiată pe vîrste școlare.

În capitolul 5 *(Motivația de performanță școlară)*, pe lîngă prezentarea teoriei clasice a motivației de performanță, rolul ei în activitatea școlară, trăsăturile specifice ale motivației de performanță școlară sînt oferite două probe pentru măsurarea motivației de performanță școlară: testul lui Hrabal și al lui Entwistle cu subscalele cuvenite.

În timp ce primele cinci capitole ale cărții recenzate se referă mai mult la tematica motivației școlare, celelalte șase capitole vizează acei factori de personalitate care pot fi integrați în structura motivației școlarului.

Cărțile de pînă acum ale lui B Kozéki („Cercetarea psihologică a aptitudinilor de învățare a limbilor străine", 1973; „Motivare și motivație", 1975; „Cercetarea psihopedagogică a raporturilor dintre motivare și motivație", 1980), „Independență, disciplină de sine — autonomie", 1981; „Formarea personalității disciplinate", 1983; precum și cea de față recenzată de noi dovedesc că autorul este un pasionat cercetător al psihologiei elevului și cadrului didactic.

Dr. LAZAR ALEXANDRU

Formarea specialistului cu larg orizont cultural-științific

(Urmare din p. 58)

pedagogică, metodică, susținută de o formație filosofică integratoare. Pentru alegerea diferitelor metode de formare a specialistului cult, cu trăsăturile amintite, un rol important în universitate îl deține înțelegerea în chip nou a raportului dintre prelegere și celelalte forme de activitate (seminar, laborator, bibliotecă).

Contrar celor afirmate de către unii autori, susținem că prelegerea nu trebuie să fie considerată principala sursă de informare a studentului; valoarea ei educativ-formativă ar fi mult diminuată iar studiul bibliografiei și munca individuală în bibliotecă ar cădea într-un plan secund.

Prelegerea trebuie să fie, să rămînă, mai ales în condițiile avalanșei de informație, un model de gîndire, de analiză chiar a căilor moduri de gîndire, și nu sursă exhaustivă de informație.

În felul acesta laboratorul, seminarul, atelierul pot să fructifice multiple direcții de gîndire ale studentului, nu obligîndu-l să reproducă pe cele de la curs, ci simțind utilitatea acestora. Așa se pot forma specialiști culți, capabili nu numai să se adapteze vitorului, ci să-și dezvolte și capacitatea de a-l proiecta.

BIBLIOGRAFIE

1. * * * *Probleme fundamentale ale pedagogiei* (coord. D. Todoran), București, E.D.P., 1982.
2. Berger G., *Omul modern și educația sa* (trad.), București, E.D.P., 1974.
3. Bunescu V., *Instrumental, operațional și funcțional în învățămîntul contemporan*, în „Revista de pedagogie" nr. 7, 1980.
4. Văideanu G., *Școala de mîine: cercetări și anticipări. Învățămîntul — un sistem activ și selectiv*, în „Revista de pedagogie" nr. 11, 1982.

BIBLIOTECA ... SIBIU

Sommaire — Contents — Содержание 9/1985

Ion T. Radu, L'enseignement roumain au cours du 8e quinquennat ● D. Salade, Un trat caractéristique de l'homme contemporain — la culture générale ● Al. Popescu-Mihăeşti, Comment stimuler la creatévit, dans l'expression orale des enfants ● E. Păun, particularités de la structure des prémisses de la pensée technique chez les enfants d'âge prescolaire ● I. C. Roman, L'étude à l'école ou l'«étude complète»et la «pédagogie du succès» ● D. Vintilescu, Autoperfectionnement et créativité dans l'activité didactique ● T. Mucica, Eléments d'une leçon moderne ● N. Mitrofan, L'élève et le développement de sa personnalité ● I. Pătraşcu, La connaissance psycho-pédagogique des élèves et l'élévation du niveau des connaissances ● C. Ghindă, Gh. Ghindă, L'organisation et le déroulement des leçons de mathématiques en vue d'accentuer leur caractère formatif et la stimulation de la créativité ● V. Spirea, T. Pătraşcu, Le rôle des problèmes de physique dans l'éducation scientifique des élèves ● G. Manole, Un procédé complexe d'enseigner, d'apprendre et d'éva luer la physique dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ● D. Săvulescu, Les colonies par discdplines scolaires — formes spécifiques d'éduquer les aptitudes aux mathématiques des élèves● H. Suciu, L'abord systématique des activités complémentaires par l'intermédiairè de la pratique pédagogique ● P. Roman, Comment intégrer les élèves de la première dans l'activité scolaire● S. Enculescu, A. Enculescu, Enigmes qui ne seront plus des énigmes ● E. Baciu, Le cabinet du directeur du jardin d'enfants — cabinet méthodique de préparation et de perfectionnement des institutrices ● A. Chirilă Stanciu, Une modalité de passer de l'étape de la prénotation à l'étape de la notation musicale ● D. Murgoci, La recherche pédagogique — élément fondamental du progrès scolaire ● M. Oprescu, Idées et propositions concernant les problèmes que soulève l'interdisciplinarité ● V. Bunescu, Former des spécialistes à ample horizon culturel-scientifique, une tâche fondamentale de l'enseignement universitaire ● D. Bazac, Les problèmes globaux de la société contemporaine reflétés dans les opinions des jeunes roumains ● Livres — idées.

on T. Radu, Romanian Education during the 8th Five-Year Plan ● D. Salade, General Information: A Characteristic Feature of Contemporary Man ● Al. Popescu Mihăeşti, Dynamizing Creativity in Verbal Expression in Children ● E. Păun, Structural Characteristics of the Premisses of Technical Thinking in the Preschool Child ● I. C. Roman, Learning School or „Total Learning" and „the Pedagogy of Succes" ● D. Vintilescu, Selfperfecting and Creativity in One's Teaching Activity ● Teodor Mucică, Dimensions of One Modern Lesson ● N. Mitrofan, The Pupil and the Development of His Personality ● C. Ghindă and Gh. Ghindă, How to Organize and Carry On Mathematics Lesson With a View to Improving Their Training Character and th Stimulating Creativitay as an Intellectual Activity ● I. Pătraşcu, Psychopedagogically Becoming Familiar With One's Pupils In Order to Raise Their Learning Standard ● V. Spirea and T. Pătraşcu, What Physics Problems Contribute to the Pupils' Scientific Training ● G. Manole, A Complex Method of Teaching, Learning and Evaluation of Physics in Gymnasium Education ● D. Săvulescu, Mathematics Camps as a Specific Method of Training The Piupls' Mathematical Aptitude ● H. Suciu, A Systematical Approach to Suplementary Activities by Means of Training Prăctice ● P. Roman, The First Form Pupils' Integration in School Activities ● S. Enculescu and A. Enculescu, Riddles Won't Be Riddles Any More ● E. Baciu, The Kinderganrten Headmaster's Office as a Methodological Office for Training and Perfecting Kindergarten Educators ● Al. -Chirilă Stanciu, A Mode of Pasing From the Pre-notation Stage to The Musical Notation Stage ● D. Murgoci, Pedagoglcal Research — an Essential Condition for Progress in Teaching. ● M. Oprescu, Ideas and Suggestions Regarding Interdisciplinarity Questions ● V. Bunescu, The Formation of Experts With a Broad Cultural and Scientific Outlook as a Fundamental Task of University Teaching ● D. Bazac, The Global Problems of Contemporary Society Reflected in the Opinions of the Young People From Romania, BOOKS — IDEAS.

Ион Т. Раду, Румынское образование в восьмое десятилетие ● Думитру Саладе, Определяющая черта современного человека — общая культура ● Александру Попеску Михэешть, Стимулирование творчества в устном выражении у детей ● Еуджения Пэун, Особенности структур предпосылок технического мышления у дошкольников ● Иоан К. Роман, Обучение в школе или «полное обучение» и «педагогика успеха» ● Дойна Винтилеску, Самосовершенствование и творчество в дидактической деятельности ● Теодор Мучика, Координаты современного урока ● Николае Митрофан, Ученик и развитие его личности ● Иоан Пэтрашку, Психопедагогическое знание учеников для поднятия уровня усвоения ● Корнелия Гиндэ, Г. Гиндэ, Организация и развертывание уроков математики для роста формативного характера и стимулирования умственной деятельности в творчестве ● Виорика Спиря, Тудор Пэтрашку, Вклад задач по физике в научном воспитании учеников ● Джеорджикэ Маноле, Комплексный способ преподавания, обучения и оценки физики в среднем образовании ● Думитру Сэвулеску, Лагеря по профилю — специфичные формы формирования математических навыков у учеников ● Хория Сучу, Систематическое рассмотрение комплементарных деятельностей путем педагогической практики ● Прекуп Роман, Интегрирование учеников первого класса в школьную деятельность ● Север Енкулеску, Ана Енкулеску, Загадки не будут больше загадками ● Елена Бачу, Кабинет директора детского сада — методический кабинет подготовки и совершенствования воспитательниц ● Александру-Кирилэ Станчу, Способ перехода от стадии донотации к стадии музыкальной нотации ● Домника Мургочь, Педагогическое исследование — посновное условие школьного прогресса ● Михаил Опреску, Идеи и предложения касающиеся вопросов интердисциплинарности ● Василе Бунеску, Формирование специалистов с широким культурно-научным горизонтом — основная задача высшего образования ● Думитру Базак, Глобальные вопроса современного общества по мнению молодежи Румынии ● Гниги-идеи

Ion T. Radu

L'étude relève que les grandes transformations politiques, sociales et économiques qui ont eu lieu le long des quatre décennies depuis la libération ont conduit au développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement de tous les degrés. La Roumanie socialiste dispose actuellement d'un enseignement moderne, qui assure la formation solide de spécialistes et ouvriers pour tous les domaines d'activité.

Lors du quinquennat 1986—1990 l'enseignement roumain devra assurer la formation professionennlle de deux millions de personnes, notamment pour les constructions mécaniques, pour les industries métallurgique, minière, pétrolière, chimique. L'enseignement roumain sera orienté selon les principes de la formation polytechnique et de son interdépendance avec la production et la recherche.

Теодор Мучика

КООРДИНАТЫ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Исследование исходит из выводов, сделанных как следствие посещения уроков, проведенных несколькими преподавателями и формулирует главные координаты современного урока, могущими стать полезными советами при проектировании, развертывании и оценке дидактической деятельности, в росте действенности каждого урока.

Dumitru Salade

GENERAL INFORMATION: A CHARACTERISTIC FEATURE OF CONTEMPORARY MAN

The author analyses the concept of general culture in its multiplicity of meanings revealed in in connection with those of the concept of personal culture.

Bringing into prominence a set of levels for the last concept (tehnical culture, professional culture) the author pleads for a harmonious interwining of all this constitutive parts of the culture, the essential condition for the formation of a many-sided personality.

PĂRINȚI! EDUCATOARE, ÎNVĂȚĂTORI, PROFESORI!

ÎN CURÎND:

„ALMANAHUL PĂRINȚILOR '86"

Un adevărat ghid pentru părinți în creșterea și educarea copiilor.

Abordînd o problematică deosebit de interesantă și diversă – adresîndu-se deopotrivă personalului didactic, familiei și tuturor factorilor educativi – la care își dau concursul specialiști din domeniul pedagogiei, psihologiei, sociologiei, lingvisticii, medicinii, artei, „Almanahul părinților '86" conturează o adevărată pedagogie a familiei, venind cu idei, soluții, la multiplele probleme pe care le ridică profesia de părinte, marea responsabilitate morală și socială a acestei profesii.

DIN NUMEROASELE PROBLEME ABORDATE, CITĂM CÎTEVA :

- **Copilăria – un univers al splendorilor**
- **Să-i învățăm „meseria" de Om**
- **Gînduri către o ființă fără seamăn – Mama**
- **Repere pentru aprecierea creșterii și dezvoltării copiilor**
- **O școală pentru părinți ?**
- **Amplitudini și rezonanțe ale actului educativ al familiei**
- **Fotograme răzlețe din „filmul" vieții noastre**
- **Ce profesie să-și aleagă copilul meu ?**
- **Omul de lîngă tine și frumosul cotidian**
- **Cu oamenii să nu vorbești de la înălțimea funcției**
- **Contra ingratitudinii**
- **Un minighid de comportare civilizată**

„ALMANAHUL PĂRINȚILOR '86" – o lucrare de certă utilitate și valoare pentru toți factorii implicați în actul educativ.

Îl puteți procura prin chișocurile de difuzare a presei.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

Revista de PEDAGOGIE

10

Octombrie 1985

anul XXXIV

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

- Educația materialist — științifică și umanistă — finalitate a procesului instructiv-formativ
- Inovația în pedagogie
- Contribuții la studiul mecanismelor învățării. Unele implicații asupra instruirii școlare
- Proiectarea pedagogică a unei lecții de recapitulare
- Parametrii psihopedagogici ai formării deprinderilor de muncă independentă, la elevii din gimnaziu
- Modalități de potențare a educației literare a elevilor
- Orientarea școlară și profesională — componentă a educației permanente

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 10/1985

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P. O. Box 12—201, telex 10376, București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

Sumar

ACULIN CAZACU — Educația materialist-științifică și umanistă — finalitate a procesului instructiv-formativ ....
MIRCEA ȘTEFAN — Inovația în pedagogie .....

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

IOAN NEACȘU — Contribuții la studiul mecanismelor învățării. Unele implicații asupra instruirii școlare .....
IOAN C. ROMAN — Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului". Caracteristici și cerințe (norme) ale lecției de învățare în clasă .....
DOINA VINTILESCU — Parametrii psihopedagogici ai formării deprinderilor de muncă independentă, la elevii din gimnaziu .....
TEODOR MUCICA — Proiectul de tehnologie didactică — instrument de lucru anticipativ al profesorului .....

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

MARIA BRĂTEANU — Caietul de sinteză — instrument util în predarea-învățarea matematicii în gimnaziu .....
ANA BEJINARU — Proiectarea pedagogică a unei lecții de recapitulare .....
VALERIU C. NEȘTIAN — Modalități de potențare a educației literare a elevilor .....
SIDONIA SIMIONESCU — Un mijloc tehnic eficient în lecțiile de receptare a textului literar: reprezentările grafice....
DUMITRU STÂRCEA — Modalități folosite în formarea, la elevii clasei a IV-a, a noțiunilor de timp și spațiu, prin predarea istoriei .....

PERFECȚIONAREA PROGRAMELOR ȘI A MANUALELOR ȘCOLARE

OLGA OPRIȘENESCU — Selecționarea lexicului pentru manualele de limbi străine: necesitate și realitate .....
DOINA MUNTEANU — Creșterea eficienței lecției prin aplicarea unui sistem de evaluare formativă și tratare diferențiată. .....

ECOURI LA DEZBATERILE INIȚIATE DE REDACȚIE

VIORICA PISCOI — Cercetarea științifică în școala bihoreană

ȘCOALA ȘI PRODUCȚIA

ANA GUGIUMAN — Orientarea școlară și profesională — componentă a educației permanente .....

CONSULTAȚII

ION DUMITRESCU, NICOLAE ANDREI — Conducerea științifică a unităților școlare — o activitate creatoare..

ANUL INTERNAȚIONAL AL TINERETULUI.....
GHEORGHE CHIRILĂ — A.I.T. — Inițiativă de prestigiu a României la Națiunile Unite, pe termen lung, în domeniul tinerei generații .....

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

DAN-MIHAI BÎRLIBA — O inițiativă de prestigiu consacrată tinerei generații .....
N.N. CEAUȘESCU — Congresul „Sweducation" .....

CĂRȚI—IDEI

ALEXANDRU SINGER — Educatori români incluși în lucrarea „Biografia internațională a educației adulților" .....
FLOREA STAN — Educația comunistă, patriotică, revoluționară a școlilor patriei .....
NICOLAE RADU, MIRCEA RADU — Aspecte ale introducerii tehnicii electronice de calcul în învățămîntul sovietic..

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Educația materialist-științifică și umanistă — finalitate a procesului instructiv-formativ

Conf. univ. dr. ACULIN CAZACU
Universitatea din București

ÎN STRUCTURA PERSONALITĂȚII OMULUI NOU al societății noastre, concepția materialist-științifică și umanist-revoluționară ocupă un loc central, afirmîndu-se ca rezultantă complexă a întregului sistem de influențe instructiv-educative. Prin această concepție tînărul în formare își definește noua sa poziție în societate, eliberată de iluzii și prejudecăți mistico-religioase, sursă a creativității sociale și generatoare de destin, exclusiv prin intermediul forțelor umane. Viziunea științifică, materialistă, asupra lumii se împletește organic cu un nou umanism, practic și revoluționar deopotrivă, care atribuie omului calitatea inalienabilă de premisă și finalitate a tuturor proceselor care îi definesc existența. Încorporînd tot ceea ce a creat mai valoros geniul uman în istoria sa culturală și constituind cadrul acumulării valorilor noi, de cultură și civilizație, generate de experiența făuririi noii societăți, socialiste, concepția materialist-științifică și umanist-revoluționară este cea mai înaltă treaptă istorică de constituire a vieții spirituale și practice a omului.

Pornind de la adevărul că — **reflectînd noile condiții ale existenței materiale** — *această concepție nu se constituie în chip automat, de la sine, partidul și statul nostru au conceput și aplicat mereu, cu strădania perfectibilității și eficienței, un amplu sistem educațional,* **în centrul căruia se află școala,** *pentru modelarea profilului spiritual al noilor generații, pentru exploatarea și finalizarea tuturor resurselor subiective, intensive, apte să amplifice resursele umane ale transformărilor revoluționare din societate.*

Am vrea să subliniem din capul locului că — exceptînd modalitățile specifice și nemijlocite de combatere a credințelor și practicilor mistico-religioase în diferitele lor ipostaze — *formarea noii concepții asupra lumii nu se poate reduce la metode particulare, delimitate cu rigoare totală de celelalte strategii instructiv-formative.* Ea reprezintă un *mod superior, unitar, de valorificare a totalității practicilor specifice procesului de învățămînt,* **o viziune închegată asupra întregului sistem de modelare a omului nou.** Nelimitîndu-se la critica religiei ca atare (dar asimilînd acest demers între căile sale principale de împlinire), procesul de formare a noii concepții dispune, cu precădere, de obiective și mijloace deosebit de largi. *Concepția materialist-științifică, radical opusă oricărei viziuni religioase, instituie un nou orizont valoric omului, contribuie la făurirea unei noi condiții umane, cu un conținut și cu o paletă de manifestări de o mare bogăție, mult mai variate decît cele ce decurg din opoziția sa esențială față de credințele și practicile mistico-religioase.*

Subliniem în mod deosebit această idee, pentru că *tînărul societății noastre nu se formează doar prin detașarea sa organică de religie, nu este doar rodul unei atitudini de negare a acelor structuri spirituale care, în fond, se opun propriei sale edificări armonioase. El este, cu precădere,* **rodul afirmării vocației constructive a noii condiții umane,** este *produsul energiei sociale* pe care o poartă în sine și *care tinde să se exprime plenar în condițiile concret-istorice ale socialismului multilateral dezvoltat.* Demonstrarea netemeiniciei și caracterului nociv al viziunii religioase reprezintă o treaptă — esențială, desigur — dar numai o treaptă a înălțării unei vieți spirituale noi, incomparabil mai bogată și mai adîncă în înțelesuri decît tot ceea ce au putut oferi alte concepții anterioare, laice sau nu.

De aici decurge **o cerință practică prioritară:** *aceea de a concepe, proiecta și aplica în întreaga viață a școlii strategii de acțiune care — neocolind momentul combaterii fenomenelor de religiozitate — să dezvolte permanent orizontul de cunoaștere, să mobilizeze atitudini înaintate, populînd viața spirituală a elevilor cu valorile cele mai reprezentative ale culturii și civilizației.*

Întîlnim, nu o dată, în cadrul unor unități de învățămînt, o anume îngustare a opticii despre conținutul și metodele for-

mării noii concepții asupra lumii. În unele cazuri procesul instructiv-formativ cuprinde doar activități care se rezumă la idei generale despre opoziția dintre știință și religie, prezentate neanalitic și neconvingător, preponderent verbalist și moralizator. Lumea contemporană este dominată de mari cuceriri revoluționare ale științei și tehnicii, cărora li se atașează, de regulă, interpretări filosofice variate, rezultînd un dinamism fără precedent al spiritualității umane. Tînărul societății noastre este interesat în cunoașterea și prelucrarea a ceea ce este mai nou, mai efervescent în cîmpul revoluției tehnico-științifice contemporane. De aceea, *formarea gîndirii lui într-un spirit nou, modelarea unor convingeri superioare și trainice nu poate fi decît rodul unei preocupări sistematice și diferențiate de promovare a noului, cu argumentații și interpretări profunde, la obiect, pe temeiul fecund al concepției materialist-dialectice și istorice.* Noua calitate a muncii școlare ne cere ca *în locul unor prezentări și expuneri abstracte, eșuate adesea în formalism,* bazate pe argumente depășite și fără recurs la realități științifice particulare, *să instituim o practică educativă nouă, eficientă, convingătoare.* Aceea a pătrunderii analitice vii (în care mesajul verbal să se asocieze sistematic cu demonstrarea, la obiect, cu utilizarea mijloacelor audiovizuale) spre semnificația unor ipoteze și descoperiri științifice din sfera celor mai recente preocupări ale omului secolului XX. *Avem în vedere, în consens cu conținutul învățămîntului, o gamă largă de cunoștințe care frămîntă în prezent lumea spirituală, cum ar fi, spre exemplu, cele privind universul și observarea fenomenelor de metagalaxie, manifestările materiei extraterestre* (sub forma pulsarilor și quasarilor), *evoluția unor corpuri cosmice, modelele explicative ale evoluției universului, fenomenele cuantice, problemele geneticii și ingineriei genetice, ale chimiei cuantice* (legăturile chimice, natura „radicalilor" și ionilor, rolul macromoleculelor în industrie sau în procesele biologice) ș.a. Am dat doar cîteva exemple de larg interes public și din domenii abordabile didactic și formativ, a căror eficiență este mult potențată prin aceea că — asociate unor interpretări filosofice — sînt demonstrative asupra unității materiale a lumii și legităților obiective din natură, opunîndu-se categoric oricăror teze și speculații mistice despre „facerea lumii" sau „creația divină". De asemenea, prezente pe întreaga filieră a procesului de învățămînt, disciplinele socio-umane și cele istorice oferă un larg cîmp demonstrativ pentru necesitatea și forța viziunilor raționaliste asupra lumii, pentru superioritatea concepției noastre materialist-dialectice și istorice.

Pe tot parcursul procesului de învățămînt nu trebuie să uităm nici o clipă că — reactivînd creaționismul și profetismul, impulsionînd viziuni fideiste și iraționaliste — *propaganda religioasă actuală încearcă să asimileze nu știința „în genere", ci unele dintre cele mai noi cuceriri ale acesteia.* Pe de altă parte, fenomenul dizidenței religioase, precum și constituirea unor noi ideologii religioase și a unor noi teologii (a familiei, a moralei, a urbanității etc.) arată că *a ne raporta global, nediferențiat, la religie nu mai este nici actual, nici eficient în munca educativă.*

Decurge, prin urmare, că **spiritul modern, finalizator în munca instructiv-formativă este inseparabil legat de instituirea unei rețele de activități diferențiate, axată pe o informație nouă și particularizatoare, dublată de interpretări filosofice de sinteză, pornind de la argumentări concrete, la obiect.** Procesul de învățămînt oferă cel mai larg evantai al formelor de realizare a acestor activități, cum ar fi dezbaterea, demonstrația, răspunsul la întrebări, lucrul în echipă, utilizarea largă a cercurilor pe discipline și tehnico-aplicative, vizualizarea mesajului verbal, diferențierea conținutului învățămîntului potrivit particularităților socio-culturale ale colectivelor școlare și eventualelor fenomene de religiozitate din cadrul acestora sau din mediul lor de viață.

Disciplinele școlare cuprind, în succesiunea lor, nenumărate argumente pentru dovedirea caracterului permanent ascensiv al cunoașterii umane, pentru demonstrarea falselor fundamente ale credințelor religioase și netemeiniciei tezelor biblice, ca și a elaborărilor mai nou apărute în cîmpul dogmaticii mistice. Diferențierea actului educativ prin centrarea lecțiilor și altor activități pe teme particulare, dar sistematic urmărite, poate avea în vedere — în forme diverse, activizante — teme cum ar fi geneza și funcțiile „sacrului", ruta iluzorie a proorocilor, falsa „împărțire la 1000 de ani", ce este „harul divin", „patima" trupului și a sufletului ca alienare umană, rolul manipulator al ideii de „judecată de apoi", „teodiceea" și „răul universal", „thanatologia" sau pseudoștiința morții, „creaționismul" — o viziune fără argumente etc.

Și în acest caz am dat numai cîteva exemple, referitoare la unele laturi ale dogmaticii religioase care, adesea, își caută, speculativ și iluzoriu o „întemeiere" pe date ale științelor. În raport cu acestea, atitudinea critică și combativă nu se poate realiza „în general", ci cu tenta particularizatoare a demonstrației științelor, îngemănată cu interpretarea filosofică. În același timp, oricît de nuanțat ar fi, conținutul strict informațional al muncii de educație materialist-științifică nu atinge finalitățile formative dorite decît în măsura în care se împletește cu socio-tehnica muncii la nivelul microgrupurilor școlare, efectele formative ale conținutului de idei se multiplică substanțial pe un teren social omogen, caracterizat printr-o bogată viață socio-afectivă, lipsit de „artificialitate", bazat pe dezvoltarea sentimen-

tului de „securizare socială", de omenie și afecțiune, în care fiecare elev să găsească plenitudinea condițiilor necesare pentru a se afirma, pentru a preveni orice fenomen de izolare, de însingurare sau marginalizare. Prozelitismul religios (îndeosebi cel de tip sectant) mizează, adesea, pe apariția unor astfel de fenomene, speculînd eventualele destructurări ale vieții afective individuale, oferind compensații sociale și materiale în schimbul aderenței la practicile mistice. În acest fel se cultivă neîncrederea în colectivele de muncă și se tinde la închiderea treptată a cercului experienței sociale a omului, cu ajutorul unor tehnici manipulatorii, în limitele legăturilor de cult și practicilor aferente.

Vom spune, de aceea, că — la *joncțiunea dintre conținutul informațional al procesului de învățămînt și strategiile de grup ale muncii educative — se constituie unele dintre cele mai eficiente pîrghii ale procesului de formare a concepției materialist-științifice și umanist-revoluționare.* În împlinirea acestui deziderat metodologic este necesar să avem în vedere că rolul integrator al grupurilor sociale sporește atît pe temeiul muncii comune, al amplificării răspunderii și responsabilității personale, cît și pe temeiul reactivării și orientării raționale a bogatelor tradiții laice pe care le are poporul nostru. Proiectarea și realizarea, în acest sens, a unor ceremonialuri laice bogate, bazate pe informații istorice, psihologice și etnologice, care să mobilizeze viața afectivă și încrederea elevilor în ei înșiși, în puterea tradițiilor culturale ale poporului nostru, constituie o cale de cea mai mare eficiență și finalitate.

După cum, privind lucrurile dinspre individ spre grup, instituirea unor manifestări sistematice, care să marcheze evenimente mai importante din viața elevilor, cum ar fi majoratul, ziua de naștere, absolvirea unei trepte de învățămînt, obținerea unei performanțe la concursurile profesionale, la cele culturale sau sportive etc., reprezintă o pîrghie la fel de puternică a „centralizării" efective a problematicii umane în experiența cotidiană a vieții școlare. Ceea ce are efecte considerabile în modelarea convingerilor superioare, în prevenirea evaziunilor comportamentale. Mai ales că multe dintre aceste evaziuni, îndeosebi cele mistice, își găsesc originea în netratarea la timp a unor comportamente gradual religioase și puternic individualizate, cum ar fi cultivarea superstițiilor, portul unor obiecte simbolice mistice, încrederea în „ghicit" și „prezicătorie" ș.a.

Luarea în considerare, în munca educativă, a tuturor variabilelor care definesc individualitatea umană și împletirea procesului educațional cu o vastă muncă organizatorică constituie un principiu metodologic de bază al amplificării și finalizării procesului de formare a concepției materialist-științifice și umanist-revoluționare. Considerăm că între direcțiile prioritare ale implicării mai adînci a laturii organizatorice în sistemul dezvoltării și consolidării convingerilor și atitudinilor ateiste se înscrie, în prezent, și aceea a revigorării muncii „de la om la om", a tratării diferențiate și individuale a fiecărui caz în parte, cu deosebire a celor care prezintă semne ale unei anume stări de religiozitate. Cunoașterea cauzelor complexe, adesea puternic individualizate, ale acestor din urmă cazuri, precum și acțiunea curativă adecvată presupun o mai temeinică și mai bine directivată preocupare de organizare a colectivelor de elevi, evitarea atitudinilor formaliste, de dezinteres față de un individ sau altul. Aceasta, chiar dacă — pe ansamblu — evaluarea rezultatelor muncii și vieții colectivelor școlare ne conduce la aprecieri pozitive. Oricît de reale și de precumpănitoare ar fi aceste rezultate bune, consemnate adesea în rapoarte statistice, în ceea ce privește prevenirea și, după caz, combaterea stărilor de religiozitate, fiecare individ în parte, fiecare caz personal are semnificații deosebite.

Totodată, dorim să relevăm și o altă dimensiune a temei. Este, de acum, demonstrat pe deplin că *starea de moralitate la nivelul grupurilor umane, inclusiv școlare, ca și gradul de respectare a legalității reprezintă indicatori definitorii pentru modul și direcția în care se modelează viața spirituală a indivizilor, implicit în ceea ce privește viziunea lor generală asupra lumii.* Între conștiința morală, cea juridică și cea filosofică, aflate în plin proces de formare la adolescență, operează o întreagă „rețea de vase comunicante", care se reflectă în opțiunile și comportamentele individuale, în tabla de valori pe care o adoptă fiecare elev. Iată de ce se impune — ca un imperativ metodologic actual — grija permanentă pentru modelarea tuturor relațiilor interumane din grupurile școlare pe cele mai înalte principii de etică și echitate socialistă, pe respectarea neabătută a legilor țării. Acesta nu este un imperativ abstract, ci unul deosebit de concret, iar satisfacerea sa își găsește cele mai variate mijloace de împlinire în viața școlii.

Concepția despre lume este dependentă, așadar, nu numai de influențele educative ale procesului de învățămînt nemijlocit, oricît de bine structurate și realizate ar fi ele, *ci și de orizontul valoric al relațiilor interumane propriu-zise, de socio-dinamica reală a colectivităților școlare,* de faptele concrete, empirice, care se petrec permanent în aceste colectivități. Această latură a strategiilor de modelare a concepției înaintate nu poate fi scăpată din vedere. Realizarea sa optimă este o condiție indispensabilă pentru crearea tuturor premiselor sociale favorizante,

în scopul obținerii unui înalt randament educativ în genere.

În sfîrșit, am vrea *să punem în evidență necesitatea conceperii și finalizării procesului de formare a concepției materialist-științifice și umanist-revoluționare în strînsă interdependență cu latura combativității ideologice, revoluționare a procesului instructiv-formativ, în raport cu influențele străine, cu poluarea morală întreținută de propaganda reacționară.* Deși bine organizate și cu adresabilitate adecvată, multe activități educative nu-și ating efectul dorit, pentru că se limitează doar la laturile explicative și informaționale, într-un ton de „obiectivism", de atitudine „scientistă". *Fără prelungirile ideologice necesare, fără angajarea simțului critic, combativ, astfel de activități nu pătrund* — prin consecințele lor — *spre structurile mentale evaluative ale tînărului, nu conduc la delimitările conceptuale reclamate de spiritul militant, combativ, al viziunii noastre asupra lumii.* Trebuie să avem în vedere că, de regulă, propaganda burghezo-mică străbate pe lîngă faptul de referință concret, o multitudine de conotații ideologice și politice, inclusiv pe coordonatele sale religioase, prin combinarea dogmaticii cu problematica „drepturilor omului" sau prin agitarea confuziei între libertatea de credință și libertinajul religios, acestea din urmă fiind adesea disimulate, mascate de verbiajul pseudo-umanist al celor mai reacționare opțiuni, al denigrării și trunchierii realităților socialiste.

Iată de ce, ținînd seama de esența concepției noastre asupra lumii, precum și de multitudinea infrastructurilor propagandei religioase actuale, împletirea strînsă a informației științifice cu cea ideologică, finalizarea conceptuală a tuturor verigilor procesului de învățămînt, explicarea conotațiilor politice și ideologice ale fenomenului religios contemporan și activizarea pîrghiilor combativității revoluționare reprezintă cerințe metodice majore ale educației materialist-științifice și umanist-revoluționare. Satisfacerea acestor cerințe — în raport cu care nu putem și nici nu este necesar să dăm un „rețetar" rigid de activități —, este legată de inițiativa, creativitatea și preocuparea tuturor cadrelor didactice, ale forțelor educative, de materializare a viziunii lor unitare, sistematice, asupra procesului educațional în întreaga sa întindere și adîncime.

Inovația în pedagogie

Dr. MIRCEA ȘTEFAN

PEDAGOGIA ne apare astăzi ca un domeniu al înnoirilor, reconsiderărilor, reformărilor, renovărilor și inovărilor, ca un imperiu al noului. Sub impulsul dezvoltării sociale accelerate, al revoluției tehnico-științifice, al progreselor din toate domeniile cunoașterii și practicii umane, al cerințelor noi de forță de muncă și de făurire a unui tip nou de personalitate, pedagogia își schimbă configurația: apar noi cîmpuri de investigație, noi moduri de a aborda fenomenele educației, noi soluții.

Ce adoptăm din tot ce ne propun lucrările pedagogice recente? La ce renunțăm din experiența de pînă acum? Iată întrebări care se pun tuturor celor preocupați de problemele educației.

Inovația ca luptă împotriva vechiului

În pedagogie, ca în orice domeniu al existenței sau cunoașterii, ceea ce este perimat nu dispare de obicei de la sine ci prin afirmarea puternică și combativă a noului. Multe din ideile novatoare de astăzi s-au născut în lupta împotriva unor practici și teorii pedagogice rămase în urma vieții. Fiecare inovație este o negare a aspectelor depășite.

Ideea că școala ar putea oferi o pregătire suficientă pentru întreaga viață s-a perimat în condițiile de uzură rapidă a cunoștințelor și mobilitate profesională ale epocii noastre; ea este înlocuită de concepția *educației permanente*, a procesului de perfecționare continuă, în cadrul căruia pregătirea școlară reprezintă doar o etapă (ce-i drept, cea mai importantă căci creează disponibilitatea pentru cele ulterioare).

Pregătirea pentru viața socială și munca de astăzi solicită o „învățare inovatoare" (M. Maliță), bazată pe anticipare și participare, cultivarea spiritului experimental (pentru care elevii vădesc posibilități încă din preadolescență, după cum a demonstrat J. Piaget), stimularea creativității. Aceste cerințe sînt incompatibile cu un învățămînt în care este dominantă activitatea receptivă; se propun inovații în care accentul cade pe diferite forme de muncă independentă, pe cucerirea cunoștin-

ţelor prin cercetare şi descoperire, pe pregătirea pentru autoinstruire.

Aceleaşi condiţii fac să nu mai fie decît parţial satisfăcătoare clasica predare frontală, care face dificilă tratarea diferenţiată şi care stimulează prea puţin cooperarea elevilor, închegarea grupului-clasă. Drept urmare se propun forme noi de îmbinare a învăţămîntului frontal cu învăţămîntul individual şi pe grupe (V. Ţîrcovnicu).

O rămînere în urmă o constituie separarea prea netă a disciplinelor şcolare. Inovaţiile recomandă forme variate de stabilire a relaţiilor interdisciplinare. O inovaţie mai radicală ar constitui-o „învăţămîntul modular", restructurare discutabilă şi, oricum, nu imediat realizabilă.

Evoluţia pedagogiei a făcut posibilă o analiză mai profundă a procesului de învăţămînt, identificarea articulaţiilor sale, a angrenării şi funcţionării lor, a mecanismelor retroacţiunii. În opoziţie cu formularea generală, ambiguă şi neoperativă a finalităţilor educaţiei a apărut, ca o inovaţie importantă, exprimarea obiectivelor în performanţe controlabile, operaţionalizarea lor. Se inovează şi instrumentele de verificare şi evaluare, elevii urmînd să dovedească nu că pot reproduce cele memorate ci că pot utiliza practic cunoştinţele; se preconizează pregătirea treptată a fiecărui elev şi a colectivelor pentru o autoevaluare obiectivă.

Poate mai importantă decît apariţia unor metode noi, care îmbogăţesc şi restructurează inventarul pedagogic tradiţional este afirmarea concepţiei după care efectul oricărei metode depinde de situaţia în care elevii se află iniţial şi de cea în care sînt puşi prin acţiunea educaţională.

Împotriva sistemului motivaţional extrinsec, bazat pe recompense şi sancţiuni, se afirmă ideea că procesul învăţării poate fi recompensator prin el însuşi; totodată, în condiţiile educaţiei socialiste, începe să acţioneze şi o motivaţie social-politică a învăţării, stimulată prin influenţa organizaţiilor de copii şi tineret.

Ca o sinteză a inovaţiilor privind obiectivele, strategiile, crearea situaţiilor educative şi evaluarea este în curs de constituire o concepţie ştiinţifică asupra proiectării pedagogice, exprimînd o viziune sistemică şi prospectivă.

Multe alte inovaţii, mai ample sau mai restrînse, combat aspectele învechite ale educaţiei. Cea mai importantă este, fără îndoială, integrarea învăţămîntului cu producţia şi cercetarea.

Dificultăţile implementării

Lupta noului cu vechiul se duce şi în sens invers: concepţiile şi obişnuinţele vechi se opun inovaţiei. „Sistemul tradiţional se apără cu îndărătnicie" [1, p. 98]. Structurile şi practicile existente tind să se menţină. Adesea inovaţiile au de înfruntat rutina, inerţia şi comoditatea, scepticismul şi conservatorismul, ignoranţa şi teama de schimbare. Există mulţi factori de rezistenţă, clasificaţi de R. Havelock în exogeni şi endogeni. Cele mai dificile par a fi problemele atitudinale. Într-un studiu de sub egida UNESCO se spune că „accentul trebuie pus mai întîi pe schimbarea atitudinilor" [2, p. 11].

La noi, problema rezistenţei faţă de inovaţie a fost studiată temeinic de L. Vlăsceanu în legătură cu integrarea învăţămîntului cu producţia. A fost semnalată autonomia relativă a sistemului educaţional, s-a relevat contradicţia dintre cerinţele inovaţiei şi „mecanismele de apărare" ale vechilor structuri. Cu multă justeţe, autorul concepe procesul implementării ca pe o problemă a colectivului şcolii şi nu numai a fiecărui profesor. Una dintre concluziile sale ni s-a părut însă neîntemeiată: „profesorii care predau discipline social-umaniste şi-au manifestat interesul în mod negativ faţă de decizii (adică ei s-ar opune, cel puţin potenţial, implementării deciziilor printr-o acţiune noninovatoare sau printr-o acţiune inerţială" [3, p. 292]. Concluzia se bazează pe un chestionar la care profesorul de limba română, de ex., trebuie să răspundă dacă... experimentează noi metode de predare adecvate integrării cu munca productivă (întrebarea nr. 15) sau să-şi spună părerea despre colaborarea cu întreprinderea (întrebarea nr. 25). Putem însă spune pe această bază că el *se opune*, fie şi potenţial, legăturii cu producţia? Chiar lipsa interesului (dacă s-ar fi constatat) nu echivalează cu *atitudinea de opoziţie*. Autorul pune însă semnul egalităţii între interes şi atitudine [3, p. 103], ceea ce ne explică concluzia inadecvată de mai sus.

Receptivitate şi discernămînt

Preţuim receptivitatea faţă de inovaţie — dar există entuziaşti care acceptă fără spirit critic orice noutate, gata să arunce peste bord experienţa existentă, să dea vra-

bia din mînă pentru cioara de pe gard. Numai că unele noutăţi atrăgător prezentate sînt incerte, insuficient verificate, uneori bazate pe concepţii mai retrograde decît cele pe care le neagă. Astfel de inovaţii iluzorii intră curînd în categoria „inovaţiilor prăbuşite" [4, p.327]. Exemple? Să ne amintim de voga *metodei Decroly*, a globalismului, a programelor pe centre de interes. N-au trecut nici două decenii de cînd era în plină discuţie inovaţia predării cu profesori la clasele I—IV. Tot pe atunci ajunsese şi la noi moda „manualelor programate" şi se aşteptau „maşinile de învăţat" care, credeau unii, îi vor înlocui pe profesori. Acestea se bazau pe ideea „condiţionării" copilului prin întăriri, idee aplicată şi educaţiei morale: „avantajele moralităţii ar trebui să fie mai mari decît ale imoralităţii dacă vrem ca copiii să aleagă o viaţă morală" (J. Krumboltz). Cam tristă o pedagogie care vede în „avantaj" reglatorul suprem al comportamentului uman, aplicînd la om bunele rezultate obţinute la şobolani. Aceste forme ale „noului" au eşuat.

„Noul" cel mai zgomotos cere astăzi „eliberarea" copilului de orice constrîngere (Carl Rogers, John Holt, Michel Lobrot ş.a.). În locul constrîngerii — o pedagogie „permisivă". Dar ce înseamnă „constrîngere"? Scopurile învăţămîntului, pe care le stabileşte societatea, conţinutul pe care trebuie să şi-l însuşească elevii, metodele didactice folosite de profesori, verificarea şi evaluarea — toate sînt socotite constrîngeri. După J. Holt, „şcoala trebuie să fie un loc unde copiii învaţă ceea ce vor ei să cunoască şi nu ceea ce credem noi că s-ar cuveni să cunoască" [4, p.18]. Şi manualul „constrînge" căci, tot după John Holt, el este o carte pe care nimeni n-ar citi-o dacă n-ar fi obligat. Considerîndu-se că şi împărţirea în clase este o constrîngere, în unele şcoli americane s-au dărîmat zidurile interioare, instaurîndu-se un haos de nedescris. Dar şi forma clasei şi rînduirea băncilor sînt constrîngeri — drept care au apărut clase circulare, hexagonale, triunghiulare şi chiar în spirală. Pînă la urmă, însăşi prezenţa profesorului şi chiar existenţa şcolii le apar unora drept constrîngeri care trebuie înlăturate.

În măsura în care aceste „inovaţii" s-au aplicat, ele au dus nu numai la rezultate negative dar şi la contrareacţii. Un recent sondaj Gallup a consemnat nemulţumirea părinţilor. În ultimii ani au apărut în S.U.A. mii de şcoli numite „fundamental schools", care reintroduc disciplina (ba chiar pedepsele corporale şi arestul), notele şcolare, temele pentru acasă şi tot ce se înlătura cu un deceniu în urmă. Se remarcă un reflux al mişcării de inovare [4, p.327]. Tot aici vom consemna şi cartea amiralului H. Rickover, care este şi pedagog: „American Education — A National Failure" (Educaţia americană un eşec naţional). Considerînd că nu toţi copiii au posibilităţi egale, el propune să ne concentrăm atenţia spre elite „Educate the best and shoot the rest" [4, p. 169]. Nu înţelege totuşi de ce i se spune „Neanderthal reactionary" [4, p.169]. Noi înţelegem.

Pericolul inovaţiilor absolutizate

Unele idei cu adevărat novatoare, în loc de a fi folosite numai în situaţiile adecvate sînt considerate un remediu universal. Departe de a le servi, aceasta scade credibilitatea lor.

Învăţarea prin descoperire, de exemplu, are mari virtuţi formative — totuşi n-ar fi posibil, fie şi din lipsă de timp, ca elevul să redescopere toate legile ştiinţei, să reinventeze toată tehnica. Iar dacă ţinem seama că în viaţă el va fi nu numai în situaţia de a inventa ci şi de a recepta rapid cuceririle cunoaşterii umane, este evident că trebuie să ştie şi cum să preia noul. Nu renunţăm la învăţarea prin receptare. Învăţarea prin descoperire nu trebuie deci absolutizată.

Şi nici *problematizarea*, care este un procedeu util dar, după cum scrie G. F. Kneller, „nu poate fi considerată drept unicul tip de învăţare şcolară".

Proiectarea obiectivelor şi a conţinutului presupune *secvenţierea* adică o diferenţiere detaliată în fragmente, puse într-o ordine ierarhică, progresivă, însuşirea fiecărei secvenţe fiind condiţionată de asimilarea celor anterioare. Sensul pedagogic este tocmai realizarea transferului secvenţial. Pînă unde împingem însă secvenţierea? După R. Mucchielli, o materie şcolară ar face necesare cam 50.000 de secvenţe. Această fărîmiţare ne îneacă în detalii şi face imposibilă reintegrarea, unitatea de structură a materiei. Se pune şi problema dacă o ordine atît de strict prestabilită a secvenţelor nu ar frîna constituirea strategiilor de operare mintală prin care se formează conceptele şi se dezvoltă gîndirea. Iată de ce nici secvenţierea nu trebuie absolutizată.

Obiectivele indicate în prealabil elevului pot fi un bun „organizator iniţial", cu condiţia de a nu considera că procedeul este *totdeauna obligatoriu*. Operaţionalizarea obiectivelor reprezintă un progres didactic notabil — dar nu putem pretinde ca *totul* să fie definit în termeni comportamentali. Cu atît mai mult nu putem absolutiza ideea cunoaşterii *imediate* a rezultatelor; elevul va trage concluziile necesare şi dacă rezultatul unei lucrări îi va fi comunicat peste cîteva zile. În definitiv, şi aşteptarea trebuie învăţată.

Sîntem convinşi astăzi de importanţa stimulativă a *succeselor* dar nu şi de afirmaţia că eşecul „are totdeauna un efect dăunător" (R. Mucchielli). Şi insuccesele (nu permanente, firește) pot stimula şi pot fi izvor de învăţătură. După cum şi succesele prea facile te pot plafona.

Este just că trebuie să apropiem şi să coordonăm influenţele educative formale şi informale — dar pînă unde? Chiar pînă la „estomparea distincţiei" şi „abolirea barierelor dintre ele", cum scrie E. Faure?

Pedagogia trecutului îşi avea miturile ei (al omogenităţii clasei, al metodelor general valabile, al repetiţiei ca „mater studiorum" etc.). Dar iată că, prin absolutizare, şi ideile noi se transformă în mituri, după cum au şi început să observe mulţi autori: „mitul concretului" (Bertrand Schwartz), „mitul spontaneităţii" (F. de Bartolomeis), „mitul descoperirii personale" (D. Ausubel), „mitul obiectivelor comportamentale" (D. Mitchell), „mitul tehnologiei" (J. M. Rich) ş.a. O întreagă mitologie!

Inovaţie şi tradiţie

Poate că nu s-ar ajunge la mituri dacă s-ar adopta o atitudine rezonabilă faţă de tradiţie. Se întîmplă însă ceva ciudat. În timp ce, în alte domenii ale culturii tradiţiile pozitive, moştenirea trecutului se bucură de preţuire şi sînt amplu valorificate, în pedagogie ele sînt cel mai adesea condamnate în bloc. Chiar termenii „învăţămînt tradiţional" sau „şcoală tradiţională" au căpătat un sens peiorativ. Citim mereu despre „falimentul şcolii tradiţionale" (M. C. Lepape), care „se bazează exclusiv pe inteligenţa reproductivă" (G. Leroy), în care elevii sînt „un grup de deţinuţi prinşi în lanţuri, forţaţi sub ameninţare să se mişte pe o potecă plină de dificultăţi, care duce nu se ştie unde" (J. Holt). Cîteva epitete se repetă la toţi autorii: metode dogmatice, conţinut anacronic, disciplină oarbă. Şi dresaj, bineînţeles, şcoala tradiţională fiind „bazată exclusiv pe dresură şi pe constrîngerea autoritară a copilului din partea educatorului adult" [5, p.281]. Chiar „exclusiv"? Chiar aşa arăta şcoala în care s-au format aceşti autori? Se consideră ei un produs al dresajului?

Sigur că *învăţămîntul tradiţional şi-a* avut lipsurile lui, pe care în parte le-am şi menţionat în primul paragraf. Sigur că nu putem rămîne la el. Unii autori exercită însă o critică distructivă, îndreptată împotriva unei caricaturi a învăţămîntului tradiţional. Au existat legiuiri reacţionare dar dincolo de ele s-a afirmat munca de zi de zi a nenumăraţilor dascăli cinstiţi, cu mintea limpede, vibrînd de patriotism, care s-au dăruit operei de luminare a cugetelor.

Unii autori moderni, mai ales dintre cei care scriu cărţi pedagogice fără a fi ţinut nici o lecţie în clasă, au impresia că totul trebuie luat de la început. Nu reţinem deci nimic din mult incriminata pedagogie tradiţională? Totul trebuie minat?

Cîţiva autori străini au publicat tabele de comparare, pe două coloane, a „şcolii noi" cu „şcoala tradiţională". În parte sînt corecte. Incorectă este ideea că între cele două „şcoli" nu există nici o legătură. Idee pe care R. Cousinet o afirmă net: „Ne aflăm în faţa a două sisteme ireductibil opuse unul altuia".

Nu credem lucrul acesta. Mai curînd credem în filiaţia valorilor pedagogice, în faptul că nu te poţi ridica pe o nouă treaptă fără a te sprijini pe cele anterioare. Cele mai utile inovaţii se înscrează în procesul unei continue deveniri a pedagogiei. O devenire nu liniară, nu fără contradicţii — dar chiar şi momentele de discontinuitate, mutaţiile, „revoluţiile pedagogice" n-ar fi posibile fără cumulările îndelungate anterioare.

Pentru pedagogul de astăzi se pune problema să stabilească cu luciditate ce poate fi reţinut din cuceririle trecutului, ce aspecte novatoare pot şi trebuie să fie adoptate şi mai ales cum se pot armoniza elementele noului cu tradiţiile viabile. Cum bine s-a spus, „dihotomia, metode clasice (tradiţionale) şi metode moderne este greşită şi chiar dăunătoare" [6, p.79].

Aceasta nu înseamnă că noile tehnici pot fi pur şi simplu adăugate la lista celor vechi. Nu putem fi de acord cu autorii care înşiră, pe acelaşi plan, expunerea, demonstraţia, conversaţia, studiul de caz, jocul de rol, brainstorming-ul, inventica etc. Nu toate tehnicile dinamicii grupurilor pot fi considerate *metode didactice*. Unele tehnici noi *includ*, la un nivel superior, metode clasice; alteori, „aceste metode tradiţionale trebuie impregnate de spiritul noilor procedee" [7, p.90].

Complexitatea relaţiilor dintre inovaţie şi tradiţie îşi găseşte o expresie elocventă în eficienta strategie novatoare numită „mastery learning" (termen tradus la noi mai ales prin „învăţare deplină"). Ea înglobează cîteva din cuceririle ultimelor decenii: definirea precisă a obiectivelor, evaluare formativă integrată în desfăşurarea procesului instructiv, îmbinată cu autoevaluarea, o secvenţiere în unităţi de instruire de dimensiuni acceptabile precum şi măsuri corective individualizate imediate (programe de ratrapare). Se pot obţine astfel, fără a elimina cadrul şcolar tradiţional şi predarea frontală, rezultate distribuite nu după curba lui Gauss şi care situează aproape întreg colectivul clasei cel puţin la nivelul cerinţelor programei şcolare. Firește, şi

ceastă strategie trebuie adaptată condiţiilor şcolii noastre, ceea ce solicită cercetări operaţionale diversificate; unele au şi fost întreprinse cu succes (Pelaghia Popescu şi I. Roman, I. Negreţ ş.a.).

Multe alte inovaţii, fără a urmări „modernizarea" valorilor tradiţionale le folosesc totuşi ca platformă de lansare spre niveluri noi. Forţe de influenţare şi formare de mult cunoscute dar folosite altădată empiric (forţa cuvîntului, a imaginii, a exemplului, a obişnuinţei, a grupului, a artei etc.) sînt acum înţelese şi valorificate ştiinţific în cadrul inovaţiilor. Anumite inovaţii se referă la situaţiile educative care trebuie create pentru ca aceste forţe să acţioneze în direcţia dorită. Întrepătrunderea tradiţiei cu inovaţia a fost evidenţiată pregnant la o „masă rotundă" iniţiată de „Revista de pedagogie" şi regretăm că nu putem cita decît una din intervenţiile la care aderăm întru totul: „Sîntem pentru o dialectică a îmbinării a ceea ce s-a dovedit valoros în tradiţia şcolii noastre cu ceea ce trebuie să constituie elemente de autentică inovaţie" [8, p.54)].

Pentru a inova nu trebuie să idealizăm tradiţiile sau să ne mărginim la ele; ele nu ne oferă răspunsul la problemele noi ale educaţiei contemporane şi nu sînt suficiente pentru a face faţă cerinţelor practice ale şcolii. Ele nu trebuie însă nici ignorate sau subapreciate; trebuie să le cunoaştem, să le respectăm în tot ce au bun, să le utilizăm în măsura în care ne pot servi şi în acelaşi timp să ne străduim să le depăşim. Poţi fi inovator curajos şi continuator al unor nobile tradiţii totodată; s-ar părea că nici nu se poate altfel, căci cele două atitudini nu se exclud, ci se completează.

Consecinţe practice

Încercăm să le formulăm prescriptiv.

— Să acordăm toată atenţia inovaţiilor pe care le propun lucrările pedagogice contemporane dar să le adoptăm cu discernămînt, în raport cu cerinţele şcolii noastre, ale ideologiei noastre.

— Să stimulăm spiritul novator în munca instructiv-educativă din şcoală şi din afara ei, să ajutăm noul să se afirme în luptă cu rutina şi conservatorismul.

— Să supunem cercetării operaţionale, în raport cu priorităţile activităţii şcolare şi extraşcolare din ţara noastră, inovaţiile care urmează a fi implementate.

— Să privim cu respect tradiţiile înaintate ale şcolii, experienţa ei pozitivă dar să respingem ceea ce este perimat, ineficient, retrograd.

— Să ne ridicăm spre sinteze ale valorilor tradiţionale cu inovaţiile autentice, uneori integrînd noile idei în structurile existente, alteori transformînd aceste structuri. Aceasta cere şi schimbări în programele, manualele şi cursurile de pedagogie, în care noul este de multe ori nu integrat ci adăugat. Problema se pune şi la nivelul terminologiei, care se cere înnoită în raport cu noile cuceriri, care trebuie să fie mai specializată, adecvată şi precisă, păstrînd însă o serie de termeni consacraţi

— Să folosim diferitele forme de perfecţionare pentru a face cunoscute şi a pune în dezbatere inovaţiile pedagogice şi căile de a le aplica, fără a le rupe însă de tradiţiile pozitive.

— Să avem conştiinţa că sîntem continuatorii marilor tradiţii ale pedagogiei, făcînd efortul continuu de a le depăşi printr-un proces de inovare ştiinţific întemeiat.

BIBLIOGRAFIE

1. J. Hassenforder, *Inovaţia în învăţămînt*, Bucureşti, E.D.P., 1976.
2. M.A. Huberman, *Cum se produc schimbările în educaţie. Contribuţie la studiul inovaţiei*, Bucureşti, E.D.P., 1978.
3. L. Vlăsceanu, *Decizie şi inovaţie în învăţămînt*, Bucureşti, E.D.P., 1979.
4. J.M. Rich, *Innovations in Education*, Boston, Allan and Bacon, 1981.
5. A. Tucicov-Bogdan, *Psihologie generală şi psihologie socială*, vol. II, Bucureşti, E.D.P., 1973.
6. M. Ionescu, *Lecţia între proiect şi realizare*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1982.
7. Pelaghia Popescu şi I. Roman, *Lecţii în spiritul metodelor active*, Bucureşti, E.D.P. 1980.
8. *Revista de pedagogie*, nr. 3/1985.

Educatori români incluşi în lucrarea „Biografia internaţională a educaţiei adulţilor"

APARIŢIA în Anglia,*) în acest an, a *Biografiei internaţionale a educaţiei adulţilor*, editată de J.E. Thomas şi B. Elsey, ne prilejuieşte satisfacţia de a găsi nume de prestigiu ale culturii noastre, alături de cele ale celor mai reprezentativi teoreticieni şi practicieni ai educaţiei adulţilor, domeniu al educaţiei considerat azi în fruntea acţiunii de realizare a educaţiei permanente. Samuil Micu, Spiru Haret, Nicolae Iorga şi Dimitrie Gusti, precum şi alţi educatori români care şi-au desfăşurat activitatea mai recent (V. Bărbat, A.D. Culea, S. Stoian,

ALEXANDRU SINGER

(Continuare în p. 54)

*) International Biography of adult Education, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1985, 709 pag.

Contribuții la studiul mecanismelor învățării. Unele implicații asupra instruirii școlare

Lector univ. dr. IOAN NEACȘU
Universitatea din București

1. UNIVERSUL ÎNVĂȚĂRII UMANE este încă necunoscut. Psihopedagogia modernă poate aduce contribuții pertinente și favorabile pentru creșterea eficienței învățării valorificînd două surse. Prima se referă la cunoașterea legităților dezvoltării copilului, tînărului și adultului. Cealaltă se referă la mecanismele învățării, înțeleasă ca proces complex de achiziție, prelucrare, codare, recreare și obiectivare a produselor experienței individuale și colective. În realitate cele două surse sînt greu disociabile.

Teoriile și practicile contemporane ale educației își propun să valorifice tot ceea ce este pozitiv și adecvat din alte domenii. Studiul de față intenționează să releve cîteva dintre cele mai semnificative contribuții pe care una din disciplinele de graniță — neurofiziologia — le aduce la înțelegerea mecanismelor învățării umane. Explicit, el poate constitui o modestă contribuție la întemeierea *mateticii*, ca disciplină care are ca obiect de cercetare *învățarea umană*.

Să recunoaștem un fapt greu contestabil: în învățare sînt posibile cele mai sensibile inovări și aceasta pentru că:

a) învățarea, alături de joc și muncă, rămîne o activitate fundamentală, ce definește deopotrivă omul (învățare umană) și societatea (învățare societală);

b) învățarea este o activitate de proporții nelimitate, în a cărei cunoaștere sînt angajate domenii și discipline dintre cele mai complexe — psihologia, antropologia, fiziologia, biochimia, neurofiziologia, bioritmologia, lingvistica și semantica, științele educației etc;

c) învățarea este o activitate prin excelență individuală, ea conținînd în germene și valențe pentru asimilarea legităților determinismului social; ea nu este însă o bancă de date, de produse inerte, ci o substructură și o funcție definitorie a personalității;

d) învățarea este intim legată de toate activitățile ce pregătesc omul pentru a fi, a avea, a deveni; ea este unul din mecanismele de realizare a proceselor de socializare, adaptare și integrare, fiind conectată, prin dependențe și interdependențe, la toate caracteristicile umanului;

d) învățarea este o dimensiune intrinsecă ființei umane pentru care, deși omul are virtualități și potențialități deschise, trebuie declanșată, orientată, întreținută, dirijată, motivată și autodezvoltată continuu;

e) învățarea este, teoretic, o resursă inepuizabilă, dar care practic poate și trebuie gestionată cu grijă în plan individual și social prin seturi complexe de strategii organizatoric-decizionale, instituționale sau neinstituționale.

2. Cercetările asupra învățării umane au permis în ultimul timp să se facă economie în planul investițiilor „pe teren", apelîndu-se, pe de o parte, la fundamentări teoretice și, pe de alta, la strategii și proceduri stimulative cum sînt cele euristic — problematizante și prin descoperire, algoritmice și semialgoritmice operaționale, sub forma programării didactice, învățării depline, raționamentului modelator etc.

Răspunsurile privind eficacitatea, constatată sau potențială a învățării, precum și cele relative la mecanismele care pot facilita sau frîna dezvoltarea ei, în sensul organizării sau autoorganizării, nu sînt totdeauna satisfăcătoare. Mai totdeauna soluțiile privitoare la cunoașterea mecanismelor și la stăpînirea parametrilor operaționali ai dirijării învățării — *ce se poate face știind că?* — deci al identifi-

cării agenților determinanți în declanșarea, orientarea, producerea și controlul eficient al diverselor tipuri și forme de învățare, au neglijat sau marginalizat rolul structurilor de personalitate. Avem în vedere, în primul rînd, pe cele ce își au originea în mecanisme bio-psihologice. Enumerăm aici cîteva dintre cele mai semnificative: comportamentul senzorio-motric, elementele aptitudinale; structurile mnezice; potențialul diferențiat în privința neurochimismului și biochimismului (de ex. rata de excitabilitate, conductibilitate și transmisibilitate a fluxurilor informaționale, calitatea și rapiditatea conexiunilor inverse ș.a.); ritmica reacțiilor chimice cu implicații în oscilația capacităților psihice; cantitatea și calitatea substanțelor chimice care intervin în procesele învățării — substanțe neurotransmițătoare, neuromodelatoare; particularitățile metabolismului activității nervoase superioare (de ex. metabolismul vitaminei B_{12} etc.).

Nu ezităm a afirma că și rolul autoorganizator al experienței în realizarea echilibrului subiect-învățare a fost oarecum neglijat, el manifestîndu-se cu o forță din ce în ce mai mult percepută la nivelul instruirii adulților, al educației permanente, autoeducației, precum și al educației para- și extrașcolare.

În ciuda lipsei de consens asupra coeficientului de contribuție pe care elementele susmenționate îl aduc la producerea unei învățări calitativ superioare, se acceptă că educatorul poate optimiza ansamblul procedurilor și efectelor în planul personalității pornind de la cunoașterea legităților de organizare și funcționare a mecanismelor învățării umane.

În cele ce urmează vom supune analizei mecanismele și structurile morfofuncționale neurologice, centrale și periferice, implicate în învățarea umană și am putea spune, cu deosebire, în cea școlară. Analizele ce le vom ntreprinde vor deschide și calea formulării unor posibile ipoteze, însoțite de unele soluții cu privire la modificarea, optimizarea și inovarea elementelor din sfera concepției și a metodologiei învățării și instruirii școlare.

3. Neurofiziologia modernă definește învățarea umană drept acel comportament final complex suprapus și dezvoltat pe activitatea și sensibilitatea înnăscută a întregului sistem nervos central la diferiți stimuli din mediul organizat sau neorganizat.

Am adoptat această definiție deoarece majoritatea cercetătorilor apreciază că diferențierea în privința capacității de învățare s-ar datora în primul rînd *diferențelor de biochimism* ale sistemului nervos central. Dovezi puternice vin astfel în sprijinul ideii că transmisia semnalelor nervoase condiționează volumul și calitatea învățării, după cum neurochimismul celular și molecular intraneuronal (ARN) joacă un rol important în calitatea și stabilitatea structurilor mnezice implicate în învățare.

Studiile și cercetările moderne atestă rolul jucat de *setul discriminării, atenției, activării, impulsului de acționare, recompensei* și al altor factori în procesul învățării.

Din alte studii și cercetări mai recente reiese și un alt fapt esențial, anume că în învățare sînt implicate *rețelele unor neuroni model* (teoria sinaptică interneuronală reverberantă sau a rețelelor reverberante), care determină capacități discriminatorii și performanțe extrem de variate în raport cu variabila vîrstă. Ele devin active și eficace în măsura în care iau forma unei structuri neuronale de tip circuit funcțional temporospațial încă în perioada de început a activității de cunoaștere, conturînd astfel potențiale cvasiinfinite de asociații și operații. De aici creșterea importanței educației în perioada antepreșcolară, preșcolară și școlară mică.

Învățarea presupune deci existența unor structuri nerofiziologice a căror capacitate generatoare este specializată pentru a dezvolta configurații noi ale potențialelor nervoase în structuri superioare de tip specific.

Este acceptată ideea că în procesul învățării intervin următoarele formațiuni din sistemul nervos central: sistemul limbic, formația reticulată și structuri corticale superioare.

Cercetări pertinente afirmă că, structural și funcțional, fundamentul neurodinamic al învățării îl realizează *blocurile integrative ale creierului*. Conform acestui principiu mecanismele intime ale activității umane se caracterizează printr-o integrare multinivelară (pe verticală) și ramificată (pe orizontală). Blocurile operaționale cu grade de complexitate și specificitate diferită (Luria, 1973; Pribram, 1972 ș.a.) se structurează în jurul a *trei centre principale:*

Blocul A: cuprinde talamusul, hipotalamusul, sistemul limbic și formația reticulată ascendentă activatoare; el are ca funcții principale *modularea tonusului scoarței cerebrale* și crearea unei stări optime de vigilență prin *procese metabolice*, prin *reflexe de orientare* (esențiale în procesele cognitive) și prin *activitatea verbală*, externă sau internă, care mediază formularea scopurilor și programelor de activitate:

Blocul B: cuprinde *capetele corticale ale analizatorilor* situate în zonele gnostice (neocortex) și de proiecție, cu funcții în prelucrarea și stocarea informațiilor referitoare la mediul extern, precum și de sinteză complexă, integratoare.

Blocul C: cuprinde, în special, *lobul frontal* care asigură dominant programarea activității, confruntarea efectelor acțiunii cu intențiile și proiectele subiectului, reglarea și controlul proceselor psihice; unele specializări funcționale au efecte directe asupra calității activităților motrice, mnezice, asupra gîndirii, atenției, precum și asupra funcțiilor constructiv-imaginative.

Învățarea, indiferent de gradul la care se realizează și de formele ei, antrenează simultan întregul sistem nervos al celui ce învață, dar în special structurile și mecanismele cortico-subcorticale, cu unele specializări și diferențieri zonale. Ultima precizare făcută este însă, de fapt, o afirmație care necesită argumente.

Sintetizînd datele și ipotezele formulate în literatura de specialitate (H. Hecaen, O. Zangwill, B. Milner, R. Sperry) privind specializarea anumitor zone pentru anumiți senzori și funcții ale sferei senzoriale, motrice, cognitive și afective, putem contura un tablou al descriptorilor și determinărilor fiecărei emisfere cerebrale. Pentru înțelegerea datelor și ipotezelor avansate amintim că proiecția pe scoarta cerebrală este inversă dispoziției normale pentru mînă, picior, ochi, ureche.

Fiecare emisferă cerebrală are propriul univers conștient, ele nefiind egal competente în procesul primirii, prelucrării și elaborării informațiilor. În ceea ce privește specializarea și funcțiile dominante ale fiecărei emisfere putem propune *următorul tablou bazat pe modelul comparativ asimetric:*

Emisfera cerebrală dreaptă (E. C. D.) îndeplinește următoarele funcții: controlează activitățile și funcțiile mîinii, ochiului, urechii și piciorului stîng, jucînd, astfel, un rol integrator pentru informațiile provenite din jumătatea laterală stîngă a corpului: guvernează capacitățile de sinteză; este răspunzătoare de elaborarea categoriilor și stărilor dionisiace — atitudini de extaziere, de zbucium, stări pasionale ș.a.; realizează dominant conexiunile pentru percepțiile spațiale, pentru forme (spre ex., s-a constatat că rapiditatea recunoașterii obiectelor prin pipăire cu mîna stîngă este superioară cu 25% față de performanțele mîinii drepte), asigurînd și percepția valorilor estetice; este mai eficientă în formarea conceptelor cu grad înalt de abstractizare (sintetice în esența lor), în rezolvarea problemelor atipice (creative), nealgoritmice, în procesul analogic; este specializată îndeosebi pentru imagini (bi- și tridimensionale) și concepte spațiale, pentru activități mintale de tip intuitiv, pentru muzicalitate și stimuli neliniari, globali, cu apariție instantanee, cu independență de sens sau mai puțin legați de experiența subiectului; nu poate controla mecanismele de înlănțuire strict succesivă în cadrul unui raționament dezvoltat, de transformare în cadrul unui sistem și nici relațiile între intrările și ieșirile într-un sistem complex; este, după unii autori (P. Verone, 1983), angajată și facilitează reușitele într-o serie de profesiuni cum sînt: filosofie, muzică, arte plastice, chiar matematică, deoarece dispune de o mai mare încărcătură emoțională, facilitînd sintezele de tip creativ vizual, imagistic, holistic, metafizic și plastic; i se potrivesc strategiile sintetice, nuanțate, de stocaj pe termen lung a experienței cotidiene; lezarea emisferei drepte are ca urmare pierderea capacității de percepere a spațiului extracorporal sting, agnozie spațială (se sparge unitatea hărții mintale), indiferență la boală, unele stări euforice, imaginile ajunse la ea nu pot fi decît slab verbalizate etc.

Emisfrea cerebrală stîngă (E. C. S.) îndeplinește următoarele funcții: controlează activitățile și funcțiile mîinii, ochiului, urechii și piciorului drept, jucînd rol integrator pentru date provenite din jumătatea laterală dreaptă a corpului; guvernează capacitățile analitice, digitale, computerizabile; este răspunzătoare de elaborarea categoriilor apolinice-ordine, măsură, armonie, contemplare senină, detașare lucidă, rațională ș.a.; controlează în mod dominant procesele gîndirii, coordonînd operațiile simbolice, precum și structurile limbajului articulat corelate cu specializarea manuală dreaptă; asigură performanțele în activitățile de citit (specializată în discriminări fonetice, Mateer, 1983; Zaidel, 1978), scris, calculat, comunicare, precum și pentru acțiunile motorii mai complexe; este mai eficientă în analize și performanțe lingvistice, pentru stimulii de tip logic, propozițional-gramaticali, pentru stimulii de tip secvențiali și liniari (care se înlănțuie în progresie simplă); este specializată și pentru unele funcții nonlingvistice, în special pentru cele privitoare la timp — evaluarea ordinii temporale, decizia privind forța de stimulare a doi excitanți ș.a.; permite controlul structurilor interne, al mecanismelor și corelărilor între intrările și ieșirile în sistemul psihic, anticipînd cu exactitate rezultatele sau soluțiile unui șir de transformări operaționale, algoritmice (de ex. $2^2=4$ sau $\sqrt{4}=2$) și reversibile (condiție-soluție, date-rezultat); deși activată de un număr mai mic de stimuli este angajată și asigură succesul în sarcini de memorare pe termen scurt, atipice: facilitează *performanțe într-o serie de profesiuni* cum sînt cele medicale, biologice, economice etc.; este mai sensibilă la reacții de dezorganizare și stres.

Sintetizînd datele privind specializarea funcțională a celor două emisfere cerebrale putem invoca formularea plină de substrat metaforic pe care Institutul Karolinska din Stockholm a inclus-o în expunerea de motive la atribuirea Premiului Nobel pentru medicină, în 1981, profesorului Roger Sperry: „...Emisfera stîngă izolată a creierului este orientată spre conexiuni abstracte, spre relații simbolice și analize de detaliu elaborate logic... Emisfera este, de asemenea, sediul motor predominant al puterii executive... Emisfera dreaptă în schimb este lipsită, în mare, de ceea ce i-ar permite să intre în relație cu lumea exterioară. Ea este un pasager

tăcut și pasiv care lasă în mare parte grija conducerii și a deciziei comportamentale în seama emisferei stîngi".

Ultimele cercetări efectuate în problema cartografierii creierului prin metode extrem de complexe — radiografie, termografie, angiografie, precum și prin traducerea în culori a valorilor gri obținute prin termografie, au demonstrat că există zone corespunzătoare diferitelor forme de activitate mentală (prin metoda termografiei transversale s-a putut urmări creierul în activitate și s-au identificat zone active și pasive pe baza principiului consumului de glucoză — singura hrană absorbită de creier cu oxigen (conf. R. Guillemin, de la Institutul Salk, din California). De asemenea, s-a demonstrat pe cale experimentală (N. A. Lassen, D. H. Ingvar și E. Skinhoj, 1978, prin tehnica izotopilor radioactivi) că atenția, cititul, reflexia, calculul ș.a. se manifestă fiecare printr-un metabolism prezent într-o zonă a creierului sau în mai multe zone. În același plan, s-a conturat ideea conform căreia analiza activității corticale în timpul cititului e realizată de mai multe regiuni corticale mobilizate însă într-un mod specific. Acest sistem este analog cu programul unui computer în care diferite subansamble sînt solicitate în funcție de natura problemei de rezolvat.

Se confirmă astfel datele pe care specialiștii sovietici coordonați de A. R. Luria de la Universitatea din Moscova le-au obținut în domeniul neurobiologiei moderne și a căror esență poate fi exprimată sintetic astfel: procesele complexe de comportament nu sînt de fapt localizate, ci sînt distribuite între ele, numai contribuția fiecărei zone corticale la funcționarea întregului sistem e cu adevărat specifică. Ca o consecință apare necesară sublinierea cu privire la rolul educației, al antrenării și al stimulării cu valoare compensatorie în învățarea școlară, ca activitate complexă.

Pe temeiul proprietăților menționate și al datelor oferite de literatura de specialitate, se pot contura cîteva ipoteze stimulatoare pentru procesul instructiv-educativ, pentru influențele cu rol formativ, precum și pentru adoptarea unor strategii și metode adecvate.

• *Dezvoltarea mai precoce a emisferei stîngi* la dreptaci facilitează o *mai mare competență a acesteia pentru tratarea semantică a datelor verbale*, făcîndu-se abstracție de eventuala lor semnificație (este importantă în învățarea bazată pe coduri și simboluri).

• Se poate admite ideea conform căreia *natura stimulării* și deci a informației ar determina un mod de tratare preferențial al datelor de către una sau alta din emisfere sau de către ambele. Pe această bază se acceptă (Hecaen, 1978) că *informația vizuală este tratată cu prioritate de către emisfera cerebrală contralaterală a semicîmpului vizual în care s-a prezentat stimulul* (Kimura, 1973). Unii autori (Mishkin și Forgays, 1952) au demonstrat că subiecții dreptaci identifică mai bine elementele prezentate în semicîmpul vizual drept, luînd ca punct fixație dreapta punctului central.

• Se poate avansa ideea că *poziția stimulilor în cîmpul vizual influențează performanțele în memorarea acestora*. Astfel, s-a demonstrat că datele verbale care apar în semicîmpul vizual drept, la subiectul adult dreptaci, sînt mai bine amintite (deci și reținute) decît cele prezentate în semicîmpul vizual stîng, toate la o probabilitate de identificare echivalentă. Ipoteza a fost testată prin compararea datelor rezultate din trei situații experimentale — de identificare, amintire și recunoaștere, toate prezentate și corelate cu variabila semicîmpul vizual drept.

• Se poate formula și ipoteza existenței unei *concordanțe între direcția privirii și specializarea emisferică*. Astfel, unii autori (de ex. Kinsbourne, 1972) au demonstrat că la subiecții dreptaci, atunci cînd realizează sarcini verbale complexe, deci este angajată dominant emisfera stîngă, verbalizarea este însoțită de mișcări oculare și ale feței spre dreapta, în timp ce în rezolvarea de probleme, care solicită prioritar emisfera dreaptă, mișcările sînt frecvente spre stînga. Aceasta înseamnă că mișcarea ochilor și a feței spre lateral se face în sens opus emisferei cerebrale laterale solicitate.

• Într-un alt plan, se poate avansa ipoteza unei posibile *concordanțe între natura afectivă a unui stimul și forța de inducere a unei mișcări dominant lateralizate*. Astfel, unii cercetători (dr. G. E. Schwartz, 1977) au demonstrat că sarcinile cu conținut afectiv antrenează mișcări oculare spre dreapta, întrebările cu conținut afectiv care induc stări anxioase antrenează mișcări spre stînga, în timp ce pentru evocările emoționale triste, mișcările sînt frecvente spre dreapta. Alți autori (J. L. Singer, 1965) au arătat că subiecții care au tendința de a privi spre stînga sînt mai emotivi și au un indice mai ridicat de creativitate, în timp ce tendința de a privi spre dreapta indică faptul că subiecții ar fi mai raționali, mai echilibrați.

• O altă ipoteză avansată este exprimată în ideea că *specializarea funcțională a celor două emisfere cerebrale influențează uneori semnificativ capacitatea de orientare spațială a subiecților*. Astfel, studii apărute în revista „Scientific American" au lansat ipoteza, verificată și experimental, că ilu-

ziile spațiale la om sînt provocate de asimetria aparatului vestibular, mai exact spus de o mai mare sensibilitate a zonei drepte sau stîngi a organului corespunzător de echilibru. De aici constatarea că, în baza dominanței emisferei stîngi la cei mai mulți subiecți, învățarea meseriei de pilot ar fi semnificativ potrivită pentru cei dreptaci.

Într-un test făcut pe 654 de elevi piloți s-a constatat că 90% din ei ating performanțe superioare, în timp ce stîngacii înregistrează performanțe slabe și chiar accidente. Explicația este parțial situată la nivelul iluziilor spațiale, în ciuda faptului că organizarea comenzilor este asigurată de funcționarea corelată a celor două emisfere cerebrale.

• Cercetările efectuate prin tehnica ascultării dihotomice au validat *ipoteza specializării aurale*. Astfel, s-a arătat (Krashen, 1981; Kimura, 1961) că, la adulți, prezentările de stimuli tipic verbali induc avantaje, ei atingînd performanțe ridicate pentru urechea dreaptă, în timp ce stimulii nonverbali (de ex. cei muzicali) prezintă avantaje și performanțe sensibil ridicate pentru urechea stîngă (Curry, 1967; Gordon, 1970). Specialiștii Institutului de Fiziologie și de Biochimie Evolutivă din Leningrad, consemnează revista „Sputnik", au stabilit că urechea stîngă distinge mai bine informațiile din vorbire care exprimă emoțiile decît cele muzicale. S-a formulat chiar ipoteza unui „efect al urechii stîngi", care se dovedește mai sensibilă la frică, mînie, în timp ce bucuria ar fi percepută egal de ambele urechi.

• S-a avansat ipoteza că *existența în rîndul copiilor retardați intelectual a unor cazuri de dotare excepțională* (calcul, memorare, plastică sau muzică, ar fi explicabilă prin *diviziunea funcțiilor cerebrale*. (A. Lewis Hil și B: Rimland, 1983). Unele abilități specifice sau absența lor completă ar rezulta dintr-o exagerată dezvoltare a uneia dintre emisfere spre ex. a celei stîngi la dixlexici). Mai menționăm că această ipoteză se corelează și cu aceea conform căreia performanțele ridicate la unii din acești subiecți ar fi rezultatul unei *extraordinare puteri de concentrare, al unei mari capacități de evitare a distragerii psihice* care afectează majoritatea subiecților din categoria sus-menționată.

Pentru procesul educațional aceste date și ipoteze ne pot conduce la constatarea generală că uneori conținuturile, iar alteori strategiile nu sînt corect proiectate sau corelate, că dirijarea instruirii și evaluării se realizează contrar mecanismelor celor mai potrivite cu esența învățării. Să luăm un singur exemplu: cazul predării-învățării literaturii și gramaticii. În condiții normale, predarea-învățarea literaturii (și a muzicii chiar) este concepută pentru a satisface congruența cu funcțiile emisferei stîngi, în timp ce este acceptat că materialul cu încărcătură metaforică (și plastică sau muzicală) este mai potrivit cu funcțiile emisferei drepte. De aici întrebarea: cîți profesori care predau literatura (artele plastice sau muzica) solicită/utilizează mai întîi procesele imaginative, intuitive și apoi cer elevilor să verbalizeze, să exprime logic, propozițional ideile? După cum nu putem să nu ne întrebăm de ce atîta rezervă față de utilizarea limbajelor imaginative, auditive sau figurale, apreciate conform ipotezei de mai sus ca importante surse pentru atingerea/asigurarea optimului instruirii și învățării unor discipline școlare de o importanță hotărîtoare pentru formația umanistă, pentru latura sensibilă a personalității? Argumente se pot aduce și pentru disciplinele ce se adresează domeniului cognitiv prin excelență sau chiar celor ce solicită în mod deosebit creativitatea, după cum și în unele probleme privind educația adulților.

Credem că ar fi binevenită inițierea și desfășurarea unor cercetări interdisciplinare adînci te, experimentale și fundamentale, cu privire la noi explicații și noi fundamentări în universul învățării umane, în general, și al celei școlare, în special. Prioritatea unor asemenea cercetări ar reveni, desigur, domeniilor psihopedagogice.

BIBLIOGRAFIE

1. I. Neacșu, *Metode și tehnici moderne de învățare*. Tipografia Universității București, 1985

2. A. Chelcea, *Funcțiile emisferei drepte a creierului*, I și II, în: „Știință și tehnică", nr. 12, 1984 și nr. 1, 1985.

3. I. Ciofu, M. Golu și C. Voicu, *Tratat de psihofiziologie*, vol. I, Editura Academiei R.S.R., București, 1978

4. A.M. Thomas, *Learning in Society*, Canadian Comission for U.N.E.S.C.O., Ottawa, 1983

5. M. Grady, *Students need media for a balanced brain*, în: „Audiovizual Instruction", vol. 21, nr. 9, 1976; J.L.J. De Mendoza, D. Grosso, *Specialisation hémisphérique perception et memoire des mots*, în: „L'Année psychologique", nr. 80, 1980; St. Krasheb, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981; I. Sergent, *Inference from unilateral brain damage about normal hemispheric functions in visual pattern recognition*, în: „Psychological Bulletin", vol. 96, nr. 1, 1984; G. Geffen, R. Quinn, *Hemispheric Specialization and ear advantages in processing speech*, în: „Psychological Bulletin", vol. 96, nr. 2, 1984; D.T. Stuss, D. Frank Benson, *Neuropsychological studies of the frontal lobs*, în: „Psychological Bulletin", vol. 95, nr. 1, 1984; D. Fein, M. Humes, E. Kaplan et. al., *The Question of left hemisphere oys function in infantile autism* în: „Psychological Bulletin", vol. 95, nr. 2, 1984

Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului"

CARACTERISTICI ȘI CERINȚE (NORME) ALE LECȚIEI DE ÎNVĂȚARE ÎN CLASĂ

IOAN C. ROMAN

OBIECTIVELE și structura lecției de învățare în clasă determină cîteva caracteristici ale acesteia, cît și unele norme specifice de comportare a profesorului. Așa cum ni s-au dezvăluit în activitatea experimentală, ele ar fi următoarele:

Caracteristici

a) Caracterul intensiv și foarte sistematic al acestor strategii impune pregătirea dinainte a fiecărei lecții, cînd profesorul va stabili într-o schiță succintă de plan:

— obiectivele principale ale lecției (ce vor trebui să știe sau să poată face elevii la sfîrșitul orei);

— materialele necesare și modul utilizării lor;

— activitățile principale ale lecției (verificare, rememorarea noțiunilor vechi necesare înțelegerii temei noi, predarea-învățarea, verificarea-evaluarea), cît și timpul aproximativ, acordat fiecărei activități; practic, se consemnează ce va face profesorul și ce vor face elevii; altfel se poate ajunge la lecții dezordonate și pierdere de timp. La disciplinele fundamentale și cele de științe sociale, obiectivele cognitive vor sta pe primul plan, ele devenind operaționale pe măsura însușirii lor prin efort propriu, dat fiind că „trecerea de la aspectul informativ la cel formativ se realizează în procesul antrenării elevilor în studiu". [*I.*, p.16].

b) Profesorul rămîne mai departe factor cu rol conducător și hotărîtor în lecție. El își exersează mai departe funcția de sursă de informare și autoritate morală, dar el va fi în primul rînd organizator și conducător al procesului de învățare. A-i învăța pe elevi cum să învețe prin exerciții zilnice și a le asigura progresul este mai important și mai greu decît a-i asculta și a le preda cîteva lucruri noi. Rolul profesorului în lecție crește, nu scade. Potrivit cu sarcinile de autoconducere și autogestiune, de însușire activă a științei și profesiunii, în care elevii trebuie să fie exersați, profesorului îi revin următoarele obligații:

— explică sarcinile de învățare ale elevilor și organizează, conduce și îndrumează munca de învățare prin care se realizează progresul școlar;

— asigură cooperarea dintre elevi și intervine atunci cînd aceștia au nevoie de ajutor pentru a merge mai departe;

— asigură munca în ritm susținut a tuturor elevilor, urmărește formarea deprinderilor (capacităților) de muncă independentă, cît și formarea capacității de autoapreciere, de inițiativă și răspundere;

— formulează sarcini diferențiate pentru elevi și-i ajută pe fiecare să realizeze cît mai mult cu putință, după însușirea cunoștințelor de bază;

— intervine cu completări, concluzii, sinteze pentru a asigura unitatea și coerența sistemului de cunoștințe învățate de elevi.

c) Lecțiile de învățare în clasă nu sînt lecții festive, de mare spectacol. (De aceea au și deziluzionat pe mulți la prima vedere). În aceste lecții elevii învață în special din ceea ce fac singuri și împreună cu alții sub îndrumarea profesorului: citesc, conspectează, memorează, rezolvă probleme, experimentează etc. Cînd e vorba de prezentat mari sisteme de cunoștințe (în lecțiile introductive sau de sinteză) se va apela la prelegere.

d) Lecțiile de învățare în clasă acordă elevilor inițiativa în sensul că ele nu oferă cunoștințe gata elaborate; adică depășesc stadiul prezentării de modele. Elevii sînt aceia care pun întrebări, caută, cercetează, elaborează modelele sau cunoștințele. Astfel, concomitent cu învățarea se formează și capacitățile sau deprinderile, instrumentele necesare însușirii cunoștințelor. Nu se va face abuz în această privință, risipindu-se timpul. Dar din zi în zi elevii vor a-

vea de rezolvat sarcini tot mai complexe, care stimulează dezvoltarea. Chiar în cazul unor texte sau conținuturi mai grele, elevii vor fi puși întîi să ia contact cu elementele de bază, spre a vedea apoi cum se realizează descifrarea lor.

e) În timpul învățării, elevilor li se permite să colaboreze între ei și să *pună întrebări profesorului*. Nu se vor face grupe fixe. Cele mai *productive* sînt grupele de 2—4 elevi, formate în mod spontan și după simpatii sau vecinătate. Profesorul va avea grijă să nu rămînă nimeni fără posibilitatea de colaborare.

f) În lecțiile de învățare în clasă conexiunea inversă sau feed-back-ul se realizează nu prin sondaj sporadic și conflictual, ca în verificarea curentă, ci permanent, la nivelul tuturor elevilor și *fără presiunea notării*. Nota capătă mai mult o valoare orientativă, *profesori* și elevi fiind interesați mai mult de învățare decît de notare. Deci nota nu va exprima niveluri definitive, ci momente în pregătirea elevului.

Au prioritate procedeele de verificare scrisă, întrucît atunci cînd cîțiva elevi sînt ascultați mai mult timp, ceilalți elevi pot fi mai puțin atenți:

g) De regulă, predarea-învățarea după modelele rezolvate la tablă, de către *profesor* sau de către profesor cu un elev, menține *un ritm mediocru pentru* elevii buni, iar celor slabi le dă prilejul să șadă sau să transcrie mecanic, încît are prioritate munca independentă pe caiete, profesorul orientîndu-se spre cei care au nevoie de ajutor. Dar la matematică, fizică, chimie această procedare ridică dificultăți. De aceea se recomandă dotarea claselor cu table pe toți pereții, ca să poată lucra concomitent măcar jumătate din numărul elevilor. Chiar cînd se lucrează același exercițiu, aceasta nu va fi muncă după model, pentru că fiecare lucrează în ritm propriu. De obicei la table lucrează elevii mai slabi, spre a putea fi îndrumați mai ușor, iar celorlalți li se dau teme speciale.

h) *La disciplinele unde profesorul* întocmește de obicei o schemă la tablă, nu se va proceda uniform din clasa a V-a pînă în clasa a XII-a. Se va începe cu scheme dezvoltate, întocmite de profesor, apoi treptat acesta va face numai notațiile de bază, un fel de „cap de schemă", cerînd elevilor ca ei să le completeze pe baza surselor pe care le consultă. Chiar cînd profesorul predă lecția *nouă* pe bază de probleme, el va nota la tablă numai punctele nodale, lăsînd elevilor posibilitatea de a rezolva singuri. Din cînd în cînd va demonstra la tablă ceea ce elevii nu pot descifra singuri.

i) Învățarea oră de oră este o muncă grea și obositoare. Profesorul trebuie să susțină și să *dinamizeze voința elevilor*. În acest scop este nevoie ca el să fie un om energic, hotărît, stăpîn pe materia sa, dar jovial, bine dispus, vesel. Profesorul iritat, pus pe harță, nervos inhibă sau risipește energia elevilor.

j) Lecțiile de învățare în clasă nu exclud dialogul (nici nu poate fi concepută o școală fără dialog), dar ele nu trebuie confundate cu lecțiile *dialogate în care profesorul* pune toate întrebările, iar cîțiva elevi răspund în cor, în timp ce ceilalți rămîn inactivi. Așa cum am mai arătat, lecțiile dialogate de tipul celor care se practică uneori nu sînt totdeauna și lecții active.

k) Deși utilizează strategii de tratare diferențiată și individualizată a elevilor, lecțiile de învățare în clasă nu adîncesc diferențele dintre elevi, ci tind la egalizarea rezultatelor la niveluri superioare prin asigurarea *succesului tuturor*.

l) Lecțiile de învățare în clasă au o valoare socială deosebită. Relațiile dintre profesori și elevi fiind explicite, clare, bazate pe *încredere și cooperare, pe sprijin*, viața școlară devine frumoasă și atrăgătoare. Se dezvoltă interesele de cunoaștere, se ameliorează frecvența elevilor, în genere atitudinea lor față de școală devine pozitivă. Totodată ele pregătesc elevii pentru învățarea ulterioară, și, formîndu-le o imagine *pozitivă despre ei înșiși și exersîndu-i în spiritul* unor relații de încredere, de stimă, de sprijin și cooperare, îi pregătesc pentru integrarea socială activă și pozitivă în viitor.

Sugestii pentru comportarea profesorilor la lecții

Caracteristicile discutate mai sus au precizat în mare măsură și comportamentul profesorului la lecție. Adăugăm cîteva sugestii rezultate din observațiile noastre în decursul anilor.

a) Cînd elevii sînt întrebați, nu interveniți în răspunsurile lor. Lăsați-i să spună tot ce știu și nu pretindeți ca răspunsul lor să coincidă cu propoziția pe care o aveți dumneavoastră în minte. Cînd elevii lucrează independent, vorbiți cît mai puțin cu putință și numai cu voce scăzută. Atrageți atenția și vorbiți cu voce tare numai cînd ați constatat că este necesară o explicație, o observație comună, prevenirea unei erori etc.

b) În genere nu se formulează critici negative la adresa învățării elevilor. Nu amenințați elevii cînd nu știu, nu-i terorizați, nu-i moralizați, nu-i ironizați. Aceste procedee negative nu sporesc învățarea. Adoptați un ton serios de *muncă*, dar nu rigid și distant. Abordați o comportare amicală și op-

timistă față de elevi. În genere, cel care nu știe (elevul) să aibă posibilitatea să-l întrebe pe cel care știe (pe profesor). Disciplina, buna cuviință, dragostea față de muncă se formează prin muncă zi de zi. De îndată ce constatați că un elev nu știe, puneți-l să deschidă cartea sau caietul de notițe și să citească, să învețe, să rememoreze. Controlați-l și de îndată ce știe ceva, apreciați-l. Cooperînd și comportîndu-se civilizat în școală, elevii o vor face și în afara școlii. Învățînd la școală, o vor face apoi și acasă.

c) Să ne însușim această optică nouă: elevii vin la școală spre a învăța ceva, nu doar spre a fi „ascultați" și în nici un caz nu vin spre a fi etichetați, ierarhizați, comparați, blamați etc. Atît pentru elevii buni, cît și pentru cei mai slabi, predarea și verificarea au sens în măsura în care sînt subordonate învățării. Rostul școlii de azi este de a asigura succesul tuturor, de a forma fiecăruia o imagine pozitivă despre el însuși și a-i asigura integrarea pozitivă în muncă și în societate și nu doar de a semnala și separa pe cei mai capabili.

d) Nu apelați la ajutorul altora (directori, diriginți etc.). Fiecare profesor trebuie să rezolve problemele clasei lui. Profesorul *colaborează* cu directorul, cu părinții, cu ceilalți profesori și nu vine cu reclamații împotriva elevilor. Cel care îi reclamă pe elevi își atestă neputința de a-i educa.

e) Nu ignorați că lecția înseamnă muncă efectivă și că pentru aceasta elevii trebuie să lucreze, să învețe oră de oră. „Monotonia" învățării, care ni s-a reproșat adeseori, este mult mai suportabilă decît monotonia predării-verificării, în care elevii nu au nici pe departe satisfacția succesului pe care o au cînd învață, rezolvă, rezumă.

f) Creați și mențineți în clasă o atmosferă de entuziasm pentru știință și cultură, pentru tehnică și producție. Îmbinată cu o atmosferă de stimă și respect reciproc. Nu-i suspectați pe elevi și nu-i cicăliți. Să avem încredere în cuvîntul lor, chiar cu riscul de a ne înșela. Să-i tratăm ca pe oameni cu responsabilitate socială și le va fi rușine să se coboare sub acest nivel.

g) Asigurați fiecărui elev succesul la învățătură: cît de mic, dar succes. Aceasta este calea cea mai puternică de a le trezi și menține interesul pentru învățătură, pentru cunoaștere și pentru formarea unei motivații specifice școlii contemporane.

h) La disciplinele mai grele (matematică, fizică, chimie), porniți de la nivelul elevilor oricît de scăzut ar fi acesta. Altfel este pierdere de vreme. Căci nu profesorul, ci elevii trebuie să parcurgă programa. Asigurați noțiunile de bază și apoi se va putea avansa în materie. Să nu existe elevi care nu înțeleg nimic și nu lucrează nimic în clasă. Dacă într-o clasă foarte slabă sînt cîțiva elevi buni, le putem da de lucru în plus. În situație reală această problemă se rezolvă lesne. La disciplinele sociale diferențierea și individualizarea se face prin cuantumul activității. Sarcinile să fie comune, dar fiecare face ce poate și cît poate mai mult, profesorul asigurînd fiecăruia o linie ascendentă.

i) Nu repetați răspunsurile elevilor și nu spuneți același lucru (explicație, ordin etc.) de două-trei ori. Orice sarcină sau explicație, ordin să fie formulate cu maximum de claritate, conciziune și o singură dată. Altfel elevii se învață să nu fie atenți la spusele profesorului.

Cîteva concluzii

Pe parcursul studiilor noastre (vezi numerele anterioare ale „Revistei de pedagogie" — 5,6,8,9 din 1985) s-a văzut că strategia „învățării depline" sau a învățării în școală se inspiră din optimismul pedagogic și că este rezultatul cercetărilor de didactică din secolul al XX-lea. Nu este vorba de nici o ruptură sau opoziție față de actuala practică didactică, ci de o reorganizare mai eficientă a metodelor și mijloacelor de învățămînt, potrivit cu particularitățile școlii contemporane ca treaptă a educației permanente și ca școală preuniversitară generalizată de pregătire a forței de muncă.

Evident, se pot aduce multe obiecții, dar acestea se risipesc de obicei de îndată ce aplicăm aceste strategii cu perseverență și bună credință. „Învățarea deplină" abia s-a închegat și are infinite posibilități de perfecționare.

Nu pot fi ignorați ceilalți factori ai învățării: personalitatea profesorului, spații și dotări, programe și manuale etc. Dar profesorii nu pot învăța în locul elevilor. Tocmai de aceea se consideră azi că principalul criteriu de evaluare a activității didactice este „participarea diferitelor categorii de elevi la activitatea organizată de educator" [*4*.p.14]. Pentru a se asigura o astfel de participare, trebuie înlăturate cîteva deficiențe ale actualei practici didactice, unanim recunoscute:

a) Ponderea mare a lecțiilor expozitive, în care participarea elevilor este doar în raport de 9 la 1 [*3*. p.44].

b) În ce privește verificarea actuală, este de mult cunoscut că „profesorul efectuează, adesea, pentru evaluarea activității, un sondaj de volum prea redus atît asupra conținutului lecției, cît și asupra clasei" [*3*.p. 43], încît nu poate asigura conexiunea inversă la nivelul întregii clase și prevenirea rămînerii în urmă.

c) Toți sîntem de acord că elevii trebuie învățați cum să învețe și pe cît posibil să

plece chiar cu lecția învățată din clasă. În realitate însă se constată absența preocupărilor față de problema formării deprinderilor de muncă intelectuală, masa cadrelor didactice *luptîndu-se* cu volumul mare de cunoștințe ce urmează a fi predat și *nevăzînd astfel pădurea din cauza copacilor.* [2. p.19]. Mai mult, s-a putut observa că în lucrările recente de pedagogie se constată o tendință „*magistro-centristă* a modernizării învățămîntului", adică „toate lucrările care tratează problema modernizării sînt orientate spre a arăta ce trebuie să facă dascălul pentru a moderniza învățămîntul (conținut, strategii de învățare, forme etc.). Elevul este privit în continuare ca un beneficiar pasiv al modernizării" [2.p.18].

Putem scăpa de aceste neajunsuri, concepînd și organizînd *centrarea lecției pe elevi ca centrare pe învățare.* „Învățarea deplină" este o *tehnică de lucru*, corespunzătoare noilor împrejurări în care lucrează școala, o tehnică ce reprezintă esența didacticii de aici-încolo, considerăm noi. Opțiunea metodologică a profesorului trebuie să se manifeste în perfecționarea acestei noi tehnici și nu în folosirea celor care nu mai au eficiență.

BIBLIOGRAFIE

1. Berinde Aurel. *Instruire programată.* Timișoara, Editura Facla, 1979.
2. Drăgan Ion. *Deprinderile de muncă intelectuală, condiție a modernizării demersului instructiv-educativ,* „Revista de pedagogie", nr. 9/1982.
3. Radu Ion și Ionescu Miron. *Evaluarea rezultatelor unei investigații psihopedagogice,* „Revista de pedagogie", nr. 4/1984
4. Radu Ion, T., *Strategii de evaluare a procesului didactic,* „Revista de pedagogie", nr. 4/1984.

Parametrii psihopedagogici ai formării deprinderilor de muncă independentă, la elevii din gimnaziu

Conf. univ. dr. DOINA VINTILESCU
Universitatea din Timișoara

SARCINA PRIMORDIALĂ A ȘCOLII ÎN ZILELE NOASTRE este aceea de a asigura elevilor cunoștințe fundamentale și deprinderi variate de activitate cu ajutorul cărora să facă față unor situații de învățare mereu noi, determinate de dinamica nemaiîntîlnită ce caracterizează în etapa actuală toate domeniile vieții sociale. Această realitate pretinde deci școlii de azi să ofere elevilor astfel de cunoștințe și deprinderi pe care să le poată folosi cu ușurință **ca instrumente de bază pentru activitatea intelectuală și practică ce urmează să o desfășoare de-a lungul întregii vieți.**

Setul de deprinderi care îi permite fiecărui tînăr să efectueze activitate independentă în diferite direcții nu se constituie de la sine. El este rezultatul unei munci educative intense desfășurată mai ales la vîrsta școlară mică și mijlocie, cînd de fapt se pun bazele întregii activități independente de mai tîrziu. Acest proces, realizat sub îndrumarea atentă a educatorului, creează condițiile necesare formării în timp a unor deprinderi generale și specifice diferitelor domenii de activitate care, însușite de școlari, le vor permite să adopte comportamente corespunzătoare cerințelor școlare și mai tîrziu, celor profesionale și integrării sociale.

Eficiența muncii didactice în această direcție, a practicii educative care urmărește de fapt îndeplinirea obiectivelor fixate de programele școlare, presupune cunoașterea de către fiecare cadru didactic a parametrilor psihopedagogici ce caracterizează procesul de formare a oricăror deprinderi. De aceea, considerăm că discutarea lor constituie un sprijin important pentru activitatea instructiv-educativă a profesorului, în sensul de a asigura un fundament științific acestei activități.

I. Sub aspect psihologic, în formarea deprinderilor esențială este, înainte de toate, cunoașterea de către profesor a conținutului de operații ce caracterizează fiecare deprindere care urmează să fie formată și ordinea lor în structura unitară pe care o constituie. Odată stabilite de către profesor aceste elemente, el va putea ajuta pe elevi, pe parcursul însușirii acțiunii, să conștientizeze operațiile efectuate în înlănțuirea lor firească, ceea ce va crea condiții pentru o învățare rapidă și de către toți elevii din clasă. Respectarea acestei cerințe psihologice este cu atît mai necesară, cu cît deprinderea care urmează să fie asimilată este mai complexă. Caracterul complex al deprinderii nu este dat însă numai de conținutul

ei de operații, ci și de componenta psihică dominantă — mai ușor se formează în general deprinderile practice (psihomotorii), decît deprinderile intelectuale. Aceasta pentru că, așa cum precizează R. M. Gagné, deprinderile intelectuale presupun lanțuri de operații la nivelul simbolurilor (cuvinte, numere, semne matematice, semne grafice etc.), care-i permit omului să-și reactualizeze ceea ce cunoaște despre lumea în care trăiește și să gîndească asupra ei, acționînd deci la nivel abstract. Ca urmare, oricînd școlarii își vor însuși mai ușor o deprindere la gimnastică, decît deprinderea de citit sau de rezolvare a unui anumit tip de probleme, fără să mai vorbim de strategiile cognitive, considerate o categorie specială a deprinderilor intelectuale (Bruner, Ausubel, Gagné).

Desigur, durata necesară pentru formarea diferitelor deprinderi — acțiuni stăpînite care conțin elemente automatizate, devenind pentru subiect instrumente de realizare a unor activități complexe — este influențată și de alți factori.

Astfel, un rol important în acest sens revine profesorului în ceea ce privește modul în care îi conduce pe elevi în diferitele etape de formare a deprinderii (instrucție verbală). Selectarea cu grijă și reactualizarea cunoștințelor necesare însușirii acțiunii, completarea lor cu informații noi, explicarea și uneori demonstrarea înlănțuirii operațiilor asigură condiții propice pentru ca școlarii să-și schițeze mintal „un program" al acțiunii (L. S. Vigotski) ce urmează să fie executată, un model spre care să tindă să-l realizeze.

Într-o etapă următoare, de executare analitică a acțiunii, școlarii sînt ajutați să conștientizeze fiecare operație și ordinea lor, ceea ce le va facilita munca depusă în vederea stăpînirii acțiunii. (Acest lucru ei îl realizează verbalizînd întreaga execuție efectuată, fie cu voce tare, la cerința profesorului, fie în gînd, pînă la fixarea acțiunii). În celelalte etape, accentul trebuie să cadă și mai mult pe efortul elevilor, profesorului revenindu-i doar sarcina de organizare corespunzătoare a exercițiilor, de sprijinire a celor care întîmpină greutăți în executarea corectă a acțiunii, de a corecta unele greșeli, de a crea condiții pentru sinteza și automatizarea operațiilor (formarea stereotipului dinamic) și ulterior de perfecționare a deprinderii, prin includerea ei în diverse activități complexe efectuate de școlari.

O altă problemă de ordin psihologic care apare în procesul de formare a deprinderilor este cea a transferului pozitiv sau negativ (interferență). D. P. Ausubel și F. G. Robinson precizează atît în legătură cu cunoștințele, cît și în legătură cu deprinderile, ca ele să fie stăpînite în așa fel de către colari încît să le poată transfera oricînd în situații noi, înlesnindu-le adaptarea la acele situații și formarea de noi deprinderi. Indiferent de natura transferului, *lateral* (deprinderea de a observa formată la botanică este folosită și la fizică cu același rezultat dacă elevii o stăpînesc temeinic) sau *vertical* (de exemplu, deprinderea de efectuare corectă a diferitelor operații matematice de complexități diferite permite elevilor formarea deprinderilor de rezolvare a variatelor tipuri de probleme matematice), profesorul îi va ajuta pe școlari să realizeze transferul necesar în cazul formării unor deprinderi noi, pentru că el le ușurează îndeplinirea sarcinii pe care o au de realizat, prin elementele comune pe care le conțin vechile deprinderi, cu deprinderea ce urmează să fie însușită. (Așa de exemplu, formarea deprinderii de măsurare a proprietăților fizice ale *corpurilor* (fizică — clasa a VI-a) presupune transferul unor cunoștințe și deprinderi achiziționate de școlari în clasele anterioare la matematică). Condițiile de realizare a transferului trebuie create încă din prima etapă a formării deprinderii fiind vorba de reactualizarea experienței trecute a școlarilor, modalitate prin care înlesnim însușirea noii deprinderi.

Concomitent cu transferul pozitiv pot apărea însă în procesul de formare a deprinderilor și forme ale transferului negativ (interferență) pe care unii profesori încearcă să le prevină. Dacă ele totuși au apărut, profesorul va lucra diferențiat cu elevii respectivi, folosind comparația deprinderilor care interferează, opunînd elementele lor diferențiatoare și întărind (prin repetare) pe cele caracteristice noii deprinderi. (Așa, de exemplu, cînd elevii în clasa a VI-a învață măsurarea greutății corpurilor, unii dintre ei nu sesizează relațiile corelate dintre mărimile fizice și unitățile de măsură corespunzătoare. Astfel, pe baza experienței anterioare, ei consideră kg. ca fiind unitatea de măsură pentru greutatea corpurilor *(G)* și nu pentru masa *(m)* acestora, ceea ce influențează negativ asupra însușirii corecte a unor noi cunoștințe și deprinderi de măsurare a diferitelor mărimi fizice).

II. Abordarea sub aspect *pedagogic* a procesului de formare a deprinderilor ridică două probleme esențiale în fața profesorului: 1. proiectarea activității didactice prin care se formează anumite deprinderi, proiectare realizată în lumina precizărilor de ordin psihologic făcute mai sus și 2. realizarea efectivă a activității respective.

1. **Proiectarea activității didactice** este făcută în *funcție de tipul de lecție*, impus de obiectivul general urmărit. Una va fi structura activității, cînd întreaga oră este rezervată formării de deprinderi și alta în cazul în care în aceeași oră, printre alte obi-

ective, figurează și formarea unei noi deprinderi. Indiferent însă de obiectivul general fixat în proiectul de lecție, considerăm necesar ca în cazul în care urmărim formarea unor deprinderi complexe (intelectuale sau practice) să fie specificat conținutul lor de operații (conștientizarea de către profesor), care de fapt pot fi luate tot obiective operaționale de ordin inferior, subordonate acțiunii care le implică. Pe baza obiectivelor se stabilește apoi conținutul lecției care să asigure formarea deprinderii urmărite. Bineînțeles că acest conținut, cît și varianta optimă a lecției vor avea în vedere etapele parcurse de școlari în însușirea deprinderii respective, adaptate particularităților de vîrstă și complexității ce o caracterizează. Nu vor fi pierdute din vedere formele de transfer posibile prin care să se faciliteze îndeplinirea sarcinilor de către școlari.

Determinarea conținutului și a formei de organizare a lecției (variante multiple) atrage în mod necesar fixarea unei metodologii corespunzătoare. În tot cazul, mai mult ca în alte activități, lecțiile care urmăresc formarea de deprinderi — fie intelectuale, fie practice sau ambele categorii — permit utilizarea metodelor active (munca independentă, învățarea prin descoperire, exercițiul etc.). stimularea efortului propriu al elevilor, deci creează condiții prielnice pentru „învățarea în clasă" (învățarea totală). Aceasta cu atît mai mult, cu cît în lecțiile respective elevii lucrează cu material didactic, distribuit (pe grupe sau individual), iar munca lor este întregită de utilizarea de către profesor a diferitelor mijloace de învățămînt (truse, retroproiector, diapozitive etc.).

Activitatea de proiectare se încheie cu proiectarea instrumentelor de măsurare și evaluare a comportamentului elevilor după lecție, respectiv a modului de însușire a deprinderii fixate ca obiectiv de înfăptuit (probe teoretice și practice), pe care elevii le pot realiza și ca aplicații la cele învățate.

2. **Realizarea efectivă a activității.** Ca oricare altă activitate didactică, lecțiile de formare a deprinderilor presupun derularea unor evenimente ale lecției, care pun în evidență, de fapt, prezența unor condiții psiho-pedagogice (interne și externe) fără de care realizarea lor nu este posibilă: captarea și orientarea atenției elevilor, enunțarea scopului și a obiectivelor urmărite, reactualizarea selectivă a structurilor anterior învățate, dirijarea învățării, asigurarea conexiunii inverse pe parcursul activității verificarea și aprecierea rezultatelor, fixarea și păstrarea celor învățate, transferul cunoștințelor și deprinderilor, stimularea permanentă a motivației etc. Aceste evenimente capătă un caracter specific în lecția de formare a deprinderilor prin ponderea ocupată în structura ei, prin comportamentul profesorului și sarcinile fixate pentru școlari în direcția obiectivelor urmărite.

Astfel, captarea și orientarea atenției nu este suficientă doar la începutul activității, ci ea trebuie stimulată și întreținută pe toată perioada de executare a acțiunii de către elevi (pentru a o putea corecta și finisa) pînă la stăpînirea ei temeinică (automatizare). De asemenea, reactualizarea selectivă a structurilor anterior învățate se face concomitent cu prezentarea unor cunoștințe noi despre acțiunea care va fi însușită și demonstrarea acesteia de către profesor (dacă este nevoie).

Totodată dirijarea învățării elevilor presupune mai ales urmărirea muncii lor independente de însușire a acțiunii (prin exerciții executorii, exerciții creative, imitație de modele, activități practice etc.), în vederea învingerii unor eventuale greutăți și a evaluării ei secvențiale, pentru a-i asigura corectitudinea necesară. Cunoașterea rezultatelor parțiale constituie în același timp, pentru elevi, un important factor de stimulare a unei motivații eficiente care urmează să le determine și să le susțină efortul pînă la finalizarea activității.

Reușita lecțiilor de formare a deprinderilor presupune, ca de altfel întreaga activitate a profesorului, nu numai pregătirea temeinică, ci și autoevaluarea lor, atît cea formativă (dinamică), cît și cea sumativă, realizată în timp. Aceste forme de autoevaluare îi dau posibilitate profesorului să constate cît a realizat din ceea ce și-a propus, care au fost metodele și procedeele cele mai eficiente, ce greutăți s-au întîmpinat în formarea diferitelor deprinderi și de către care elevi, în ce măsură se evidențiază în activitatea elevilor valoarea instrumentală a deprinderilor formate etc. Răspunsul la toate aceste probleme îi vor permite profesorului să acționeze permanent în direcția sporirii eficienței activității lui ulterioare de formare a deprinderilor la elevi, de pregătire temeinică a acestora pentru activitatea de mai tîrziu.

Prezentăm în continuare un model de proiect de lecție pentru clasa a VIII-a obiectul fizică, pentru a ilustra cunoașterea parametrilor psihopedagogici, ai formării deprinderilor de către profesori și modul în care sînt luați în considerare în proiectarea activității cu elevii.

PROIECT DE TEHNOLOGIE DIDACTICĂ

CLASA: a VIII-a (fizică)

TEMA: Interacțiunea dintre cîmpul magnetic și curentul electric

SCOP: Lărgirea cunoștințelor privind cîmpul magnetic prin punerea în evidență a forței electromagnetice și formarea deprinderii de determinare a sensului acestei forțe.

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE:

O	Evenimentele instruirii (sau evenimentul didactic)	Activitatea profesorului	Tehnici de instruire	Organizarea învățării			Activități ale elevilor	Mijloace de învățământ	Observații
				Colectiv	Grupe	Individual			
	Reactualizarea ideilor ancoră	Formulează (adresează) întrebări privind cîmpul magnetic, spectrul cîmpului magnetic, experimentul lui Oersted	conversație	dirijat			Formulează răspunsuri: — definesc cîmpul magnetic; — descriu spectrul cîmpului magnetic al unui magnet bară sau în formă de „U" indicînd sensul liniilor de cîmp; — evidențiază importanța experimentului lui Oersted.		
	Captarea atenției	Formulează întrebări ca: „Un cîmp magnetic va exercita o acțiune asupra unui conductor parcurs de curent?" „De ce deviază acul unui ampermetru la trecerea curentului prin circuit?"	conversație	dirijat			— încearcă să formuleze răspunsuri corespunzătoare;		
	(Anunțarea temei) Enunțarea scopului și obiectivelor	Scrie pe tablă titlul lecției; comunică elevilor obiectivele.	explicația				— notează titlul lecției;	Caiet de notițe; — tabla, cretă.	
O_1	Organizarea situațiilor de învățare. Dirijarea învățării	Indică elevilor modul de lucru și le cere să noteze observațiile proprii. Verifică activitatea grupelor.	Observația		dirijat	Individual	— alcătuiesc circuitul indicat, suspendînd bobina-cadru în cîmpul magnetic al unui magnet permanent (disc sau „U") — închid circuitul — notează observațiile (conductorul deviază); — deschid circuitul și notează din nou observațiile);	— bobină, cadru cu suport, conductorea, întrerupător magnet „U" sau disc baterie (sau alimentator) pentru fiecare grupă; — calete;	
	Conexiune inversă	Cere elevilor să formuleze observațiile. Reprezintă pe tablă circuitul cu bobina-cadru deviată. Apreciază rezultatele grupelor.	— conversația — desenul schematic	dirijat		independent sau dirijat	— citesc observațiile proprii ; — reprezintă bobina-cadru deviată;	cretă colorată;	desenul poate fi făcut la tablă de către un elev.
O_2	Dirijarea învățării (continuare)	Sistematizează observațiile elevilor, îi conduce să definească forța electromagnetică	— explicația — conversația				— notează concluzia obținută în urma observațiilor proprii: un cîmp magnetic acționează asu-	caiete;	

							pra unui conductor parcurs de curent. — notează definiția forței electromagnetice		
O_3		Indică elevilor modul de continuare a experimentului. Îndrumă diferențiat activitatea grupelor insistînd asupra conștientizării etapelor precizate la O_3 (prin verbalizare).	— experimentul observația desenul schematic	dirijat		independent independent	— studiază dependența sensului forței electromagnetice de sensul curentului prin conductor și de sensul liniilor de cîmp; — notează observațiile; — reprezintă schematic conductorul deviat în fiecare caz;		Operațiile acțiunii au fost indicate la Obiectivul O_3
	Conexiune inversă	Cere unui elev să reprezinte desenul schematic pe tablă. Cere elevilor să formuleze concluziile obținute pe baza observațiilor proprii și le apreciază.	conversație	dirijat			— formulează concluzia că sensul forței electromagnetice depinde de sensul curentului prin conductor și de sensul liniilor de cîmp; — forța este perpendiculară pe conductor și pe liniile de cîmp.		
O_4	Dirijarea învățării	Enunță regula mîinii stîngi. Indică modul de aplicare al acesteia, folosind unul din desenele de pe tablă. Cere elevilor să verifice corectitudinea desenelor de pe tablă și din caiete.	explicația exercițiul			independent	— notează regula mîinii stîngi — aplică regula mîinii stîngi și verifică desenele.		
O_4 O_5	Evaluarea rezultatelor. Fixarea cunoștințelor și deprinderilor	Formulează întrebări. Indică elevilor rezolvarea problemei nr. 3, pag. 108 din manual cerînd: a) reprezentarea forțelor ce acționează asupra laturilor spirei; b) descrierea mișcării spirei; c) precizarea poziției de echilibru.	conversația rezolvarea de probleme			independent	— definesc forța electromagnetică; — indică factorii de care depinde sensul forței; — enunță regula mîinii stîngi; — rezolvă problema	manual	
O_6	Conexiune inversă	Verifică răspunsurile elevilor, le comentează (apreciază). Indică alte probleme elevilor care au răspuns corect. Adresează întrebări suplimentare elevilor care nu au răspuns corect.	rezolvare de probleme conversația; rezolvare de probleme			diferențiat	— rezolvă problemele; — formulează răspunsuri; — rezolvă problema parcurgînd etapele precizate la obiectivul 4. (O_4)	manual; culegere; Rev. de fizică și chimie	

OBIECTIVE: În urma studierii acestei teme, elevii trebuie să fie capabili:

O_1 — să evidenţieze experimental acţiunea cîmpului magnetic asupra unui circuit parcurs de curent;

O_2 — să definească forţa electromagnetică;

O_3 — să evidenţieze/studieze dependenţa sensului forţei electromagnetice de sensul curentului prin conductor şi de sensul liniilor de cîmp acţiune (deprindere) care presupune ca elevii:

— să observe sensul de deviaţie al conductorului;

— să schimbe sensul curentului prin conductor şi să observe din nou sensul de deviaţie al conductorului;

— menţinînd neschimbat sensul curentului prin conductor, să inverseze sensul liniilor de cîmp şi să observe sensul de deviaţie al conductorului;

O_4 — să enunţe şi să aplice regula mîinii stîngi pentru determinarea sensului forţei electromagnetice:

— să stabilească sensul curentului prin conductor;

— să stabilească sensul liniilor de cîmp;

— să aşeze mîna stîngă corect, determinînd sensul forţei;

— să deducă/stabilească sensul curentului (liniilor de cîmp) cunoscînd sensul forţei electromagnetice şi sensul liniilor de cîmp (curentului electric)

O_5 — să utilizeze cunoştinţele dobîndite la rezolvarea unor probleme (teoretice sau practice).

Proiectul de tehnologie didactică — instrument de lucru anticipativ al profesorului

Prof. dr. TEODOR MUCICA

PERFECŢIONAREA LECŢIEI în lumina concepţiei moderne de instruire preocupă astăzi nu numai pe cercetători, ci în măsură tot mai mare şi pe profesorii de la catedră. Cu toţii sînt convinşi de necesitatea scoaterii lecţiei din tiparele didacticii tradiţionale pentru a-i da noi dimensiuni şi orientări către viaţă şi activism, flexibilitate şi supleţe, precum şi un grad mai mare de diversificare.

În lumina teoriilor moderne de instruire, lecţia dobîndeşte noi poziţii şi semnificaţii în contextul procesului de învăţămînt. Odată cu evoluţia învăţămîntului în ansamblu, au evoluat nu numai conţinutul, metodele şi mijloacele, ci şi sensul conceptului de lecţie. În ultimii ani devine tot mai evidentă deplasarea accentului de pe „definirea lecţiei ca formă de organizare a procesului de învăţămînt pe înţelegerea acesteia ca *unitate didactică (unitate de instruire)* funcţională, axată pe conţinut, dar şi pe acţiune şi timp, sau pe toate aceste elemente luate laolaltă"[1]. În virtutea acestei optici, lecţia poate fi considerată ca o entitate sau secvenţă de instruire integrată într-o *concepţie sistemică*, oferind largi posibilităţi de elaborare a unor noi metodologii în concordanţă cu cerinţele didacticii moderne. Abordarea sistemică permite o viziune de ansamblu asupra întregii lecţii, a concepţiei, structurii, interacţiunii componentelor şi funcţionalităţii sale. Privită astfel, se desprinde faptul că lecţia este alcătuită dintr-un complex de componente (scopul şi obiectivele, conţinutul ştiinţific, strategia didactică de instruire, modalităţile de organizare a activităţii elevilor, evaluarea rezultatelor şcolare etc.) care, deşi au contribuţii specifice, se află în relaţie de dependenţă reciprocă, de interacţiune în vederea realizării obiectivelor urmărite.

Orientarea spre un concept sistemic al lecţiei determină un nou mod de abordare a *structurii procesuale* a acesteia. Sînt tot mai evidente eforturile de înlocuire a structurilor rigide care conduc la formalism, nivelare, uniformizare, schematism cu structuri variate, flexibile, maleabile uşor adaptabile la marea diversitate a situaţiilor de învăţare. Din studiile şi lucrările publicate în ultimul deceniu se desprinde o anumită preferinţă pentru înlocuirea vechilor etape sau verigi ale lecţiei cu „configuraţii foarte suple, alcătuite din succesiunea unor evenimente ale

[1] *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă* (coord. I. Cerghit), E.D.P., Bucureşti, 1983, p. 13.

instruirii legate temporar între ele"[2]. Așa cum se prezintă, evenimentele pot lua o varietate de forme. În mod concret, ele solicită o participare mai mare sau mai mică a profesorului, fiind determinată într-un grad mai mare sau mai mic, de elev. Evenimentele includ un set de comunicări și acțiuni cu scopul de a stimula și susține învățarea, de a ajuta elevul... „să progreseze de unde este la începutul unei lecții până la însușirea capacității identificate drept obiectiv al lecției"[3]. R. M. Gagné propune nouă evenimente general valabile pentru toate tipurile de lecție și anume: captarea atenției, comunicarea obiectivelor urmărite, reactualizarea cunoștințelor învățate anterior, prezentarea noului conținut, dirijarea învățării, obținerea performanței, asigurarea conexiunii inverse, evaluarea performanței, fixarea și transferul cunoștințelor. Evident, aceste evenimente nu sînt obligatorii pentru fiecare lecție și nici ordinea lor nu este strictă. Unele dintre aceste evenimente pot fi dominante într-o lecție, iar în altele pot lipsi. Evenimentele instruirii nu urmează o schemă fixă, ci vor fi ordonate și adecvate cerințelor concrete ale fiecărei lecții, ținîndu-se seama de obiectivele urmărite, de locul și rolul ei în sistemul de lecții.

Proiectul de lecție

Proiectarea lecției se încheie cu elaborarea unui plan sau proiect de lecție. În ultimii ani se folosește tot mai frecvent termenul de proiect de lecție, spre a-l deosebi de clasicul plan de lecție. De fapt, termenul *proiect* este sinonim cu cel de *plan*, avînd aproximativ același înțeles pentru că sensurile lor concordă în linii mari. Cu toate acestea în multe articole, precum și în unele lucrări publicate există tendința de a se înlocui termeni consacrați și necesari încă, considerați probabil depășiți, cu alții așa-zișinoi. Este și cazul planului de lecție care este înlocuit, adesea, cu termeni ca: „proiect de tehnologie didactică", „proiect de activitate didactică", „proiect pedagogic al lecției", „model tehnologic al lecției", „proiect didactic", „scenariu didactic" etc. După opinia noastră un plan sau proiect de lecție elaborat în concepție tradițională nu va cîștiga nimic dacă îl vom intitula „proiect de tehnologie didactică". Prin urmare, *importantă este schimbarea concepției despre organizarea și realizarea lecției și nu doar a titlului; nu forma contează, ci conținutul.* Această diversitate de termeni apărută în ultimii ani ca și încercările care se fac pentru explicarea sensurilor și semnificațiilor lor mai mult încurcă, derutează, decît ajută.

În ceea ce ne privește optăm pentru termenul de *proiect de lecție* luat în accepție de instrument de lucru anticipativ după care profesorul își va desfășura activitatea împreună cu clasa de elevi, așa cum și în alte domenii orice obiect sau activitate se desfășoară după un proiect sau plan dinainte întocmit. Proiectul lecției moderne se deosebește de clasicul plan de lecție nu sub aspect formal, ci prin concepție, prin ceea ce conține. În timp ce planul de lecție este centrat, după cum se știe, pe ceea ce face profesorul, pe descrierea ideilor principale din materia de predat și indicarea „momentelor" (verigilor) într-o succesiune obligatorie, caracteristică de regulă lecției mixte, proiectul de lecție este axat nu numai pe conținut, ci și pe acțiune (comportament), atît pe ceea ce face profesorul cît și pe ceea ce întreprinde elevul, pe demersul comun al acestora[4]. Proiectul de lecție astfel întocmit oferă o viziune sistemică, de ansamblu, de perspectivă asupra lecției, a ordinii de desfășurare a secvențelor de instruire, a acțiunilor concrete pe care le realizează profesorul și elevii, a utilizării resurselor, strategiilor, instrumentelor de evaluare etc. Cu alte cuvinte, proiectul de lecție (ca plan anticipativ) elaborat în concepție sistemică, modernă, asigură „trecerea actului instruirii prin ciclul complet al analizei și sintezei, al proiectării și execuției, al evaluării și perfecționării"[5]. El se distinge totodată prin flexibilitate și operaționalitate, prin posibilitatea de a se adapta ușor anumitor situații care pot interveni pe parcursul desfășurării lecției.

Elaborarea proiectului de lecție

Proiectul de lecție pe care îl prezentăm, în continuare, are caracter orientativ și poate fi adaptat condițiilor de lucru din fiecare școală. El concretizează metodologia de elaborare a unui proiect de lecție și poate constitui sursa unor sugestii utile în această direcție oricărui profesor. Am luat ca exemplu o lecție de fizică, bazată pe experiment integrat efectuat pe grupe de elevi.

Obiectul: FIZICA (clasa a VII-a)
Subiectul lecției: ECHILIBRUL CORPULUI SCUFUNDAT ÎN FLUID

Obiective operaționale: La sfîrșitul lecției toți elevii vor ști:

a) să descrie interacțiunea dintre un corp solid și fluidul în care este scufundat, evidențiind forțele care acționează;

[2] *Perfecționarea lecției în școala modernă*, op. cit. p. 112.
[3] R. M. Gagné, Leslie J. Briggs, *Principii de design al instruirii*, E.D.P., București, 1977, p. 187.
[4] *Perfecționarea lecției în școala modernă*, op. cit p. 65.
[5] Ibidem, p. 62.

DESFĂŞURAREA LECŢIEI

Secvenţele (evenimentele) lecţiei	Activitatea profesorului	Activitatea elevului
1. Captarea şi păstrarea atenţiei elevilor	Solicită elevilor exemple de plutire a corpurilor, completează exemplele acestora şi anunţă că la sfîrşitul lecţiei vor putea explica ştiinţific stările corpurilor scufundate în fluide.	Participă cu exemple de plutire cunoscute din viaţa de toate zilele.
	Proiectează partea introductivă a filmului didactic „Aplicaţii ale legii lui Arhimede".	Recepţionează imaginile filmice, reţinîndu-i atenţia cele de la baia publică unde Arhimede a observat că membrele sale, scufundate în apă, se ridică mereu la suprafaţă.
2. Comunicarea obiectivelor urmărite în lecţie	Informează elevii despre scopul final al lecţiei şi obiectivele ce vor fi urmărite.	
3. Reactualizarea cunoştinţelor relevante pentru înţelegerea noului conţinut	Discută cu elevii despre măsurarea volumelor, măsurarea masei corpurilor, determinarea greutăţii corpurilor, interacţiunea dintre corpuri, conceptul de forţă (greutate), învăţate în cl. a VI-a.	Elevii răspund la întrebările adresate de profesor.
4. Prezentarea noului conţinut	Propune elevilor realizarea unui *experiment* pentru punerea în evidenţă a interacţiunii ce are loc între un corp solid şi fluidul în care este scufundat. Prezintă pe scurt modul de desfăşurare a activităţii.	Cu dinamometrul determină greutatea unui corp aflat în aer, apoi scufundat în apă. Observă şi formulează concluzia.
	Propune apoi măsurarea pe cale *experimentală* şi determinarea, prin calcul, a forţei arhimedice, urmînd ca în final să compare valorile obţinute.	Elevii realizează experimentul pentru redescoperirea legii lui Arhimede şi măsoară forţa arhimedică. Prin calcul determină apoi valoarea teoretică a aceleiaşi forţe şi formulează concluzia.
5. Dirijarea învăţării	Urmăreşte alegerea şi folosirea corectă a componentelor din trusa de fizică, îndrumă activitatea grupelor de elevi în timpul efectuării experimentelor, verifică rezultatul calculului pentru determinarea forţei arhimedice.	Elevii citesc instrucţiunile, aleg componentele, realizează experimentele propuse de profesor şi calculează forţa arhimedică.
6. Conexiunea inversă	Pe baza celor două experimente, profesorul cere elevilor să *formuleze* o propoziţie care să conţină esenţa concluziilor desprinse de ei.	Confruntă rezultatele, expun observaţiile şi încearcă să formuleze concluziile desprinse.
	Profesorul întăreşte afirmaţiile elevilor, le corectează pe cele greşite şi redă, în formulare corectă, legea lui Arhimede.	
7. Continuarea prezentării noului conţinut şi dirijarea învăţării	Desenează pe tablă un vas cu apă, din care separă imaginar un anumit volum. Întrucît lichidul se află în repaus, *volumul marcat în desen* se găseşte în echilibru. De ce?	Elevii realizează în caietul lor desenul de pe tablă. Pe acest desen reprezintă forţele care acţionează asupra volumului imaginar de apă.
	Invită un elev la tablă pentru a discuta forţele care acţionează pentru realizarea echilibrului. Verifică dacă elevii au reprezentat corect forţele pe desenul din caietul lor.	Elevii urmăresc discuţia pe desenul de la tablă şi verifică corectitudinea întocmirii desenului în caietul lor.
	Împreună cu elevii, profesorul formulează concluzia că greutatea volumului de apă considerat este echilibrată de forţa arhimedică, determinată de forţele de apăsare produse de presiunea hidrostatică.	
	Pe un alt desen asemănător volumul de lichid marcat este înlocuit cu un corp solid. Se cere elevilor să explice substituţia folosind legea lui Arhimede.	Elevii plasează pe desen elementul nou (corpul solid) şi răspund la întrebare.
	Ultima parte a lecţiei se desfăşoară pe baza filmului didactic: „Aplicaţii ale legii lui Arhimede". Se face o scurtă discuţie asupra sarcinilor de urmărit în timpul vizionării, după care se proiectează filmul.	Elevii notează sarcinile date şi vizionează filmul.
	Prin dirijare discretă, profesorul orientează percepţia elevilor asupra condiţiilor de plutire a corpurilor prezentate în film.	
	Verifică datele furnizate de mesajul filmic, formulează concluziile desprinse cu privire la plutirea bărcii, *vaporului, submarinului* şi balonului.	Elevii prezintă diferitele comportamente ale corpurilor scufundate în fluid: plutire în interiorul lichidului, urcare, coborîre etc. prin compararea forţei arhimedice cu greutatea corpului.
	Profesorul scrie pe tablă dependenţa dintre cele două forţe pentru cele trei situaţii prezentate de elevi: $F_A = G;\ F_A > G;\ F_A < G$ şi subliniază importanţa acestor aplicaţii în special pentru industria constructoare de nave.	Elevii notează datele scrise pe tablă şi importanţa legii lui Arhimede.
8. Obţinerea performanţei	Inventariază principalele observaţii şi date, cerînd elevilor să dea răspunsuri rapide, clare, concise.	Răspund la întrebări vizînd principalele probleme ale lecţiei.
9. Evaluarea performanţei elevilor.	Propune elevilor determinarea, pe cale experimentală, a densităţii unui corp solid omogen, pe baza legii lui Arhimede.	Elevii realizează experimentul cu componentele folosite la evidenţierea legii lui Arhimede.
	Conduce discuţia prin care se compară valorile obţinute de grupele de elevi, comunică valoarea *corectă* şi face aprecieri asupra activităţii desfăşurate de fiecare grupă de elevi.	Cu datele obţinute calculează densitatea corpului respectiv.

b) să măsoare experimental și să determine, prin calcul, forța arhimedică;

c) să enunțe corect Legea lui Arhimede;

d) să explice Legea lui Arhimede pe baza echilibrului mecanic al corpurilor;

e) să definească condițiile de plutire ale corpurilor solide, comparînd greutatea acestora cu forța arhimedică;

f) să aplice legea lui Arhimede la determinarea densității corpurilor solide.

Metode de învățămînt: observarea, experimentul, conversația euristică, explicația.

Mijloace de învățămînt: balanță hidrostatică, dinamometru, pahar Griffin, cilindru gradat, cristalizor, corpuri diferite, filmul didactic „Aplicații ale legii lui Arhimede".

Supunem atenției acest proiect de lecție dezvoltat pentru profesorii care se află în primii ani la catedră. Profesorii cu multă experiență la catedră și cu rezultate bune recunoscute își pot întocmi proiecte de lecții sub forma unor schițe sumare, cuprinzînd următoarele rubrici :

Obiectivul operațional	Conținutul (idei de bază)	Strategia didactică	Evaluarea
1.	.....	.....	.....
2.	.....	.....	.....
3. etc.	.....	.....	.....

Prin urmare, pentru fiecare obiectiv al lecției se determină conținutul specific (sub forma ideilor de bază), strategia didactică (ordinea de combinare a metodelor și mijloacelor de învățămînt) și modalitatea de evaluare. În funcție de complexitatea sarcinilor de învățare, după fiecare obiectiv se poate introduce o conexiune inversă, asigurînd astfel un progres real al învățării. În acest caz, evaluarea formativă a calității și gradului de eficiență, poate fi realizată în finalul lecției.

Educația comunistă, patriotică, revoluționară a șoimilor patriei

LUCRAREA recent editată de către Consiliul Național al Organizației Pionierilor, în coordonarea unui colectiv de autori format din Elena Istrate, Toma Mareș și Mihai Mircescu, răspunde unei nevoi reale, resimțită tot mai acut în activitatea de educare comunistă, patriotică, revoluționară desfășurată în instituțiile de învățămînt și se constituie într-un îndreptar metodic folositor și de larg interes. Prin întregul ei conținut, lucrarea ajută procesul de perfecționare a metodelor, mijloacelor și formelor activității educative pe care o desfășoară Organizația Șoimii Patriei.

Realizată într-o structură judicioasă, ea reușește să cuprindă domeniile variate și complexe ale muncii educative specifice Organizației Șoimii Patriei și să ofere soluții practice deosebit de interesante.

Primul capitol, „Educația comunistă, patriotică, revoluționară a copiilor, prin activitatea desfășurată de Organizația Șoimii Patriei. Modalități și forme de realizare" își propune și reușește să redea cu claritate și rigoarea teoretică necesară, concepția Partidului Comunist Român, a secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu privind educația comunistă, patriotică, revoluționară a tinerei generații, relevînd conținutul și semnificația educației patriotice, revoluționare, contribuția originală, teoretică și practică la definirea noului conținut și a noilor caracteristici ale patriotismului revoluționar, rolul esențial al istoriei în educarea patriotică a tinerei generații, cultivarea idealurilor comuniste de viață și de muncă.

Utile pentru cei care lucrează cu șoimii patriei sînt și precizările clare, bazate pe studiul unei bibliografii adecvate, făcute de autoarea Elena Istrate privind premisele psihologice ale activității de educare patriotică, moral-cetățenească a copiilor în cadrul Organizației Șoimii Patriei.

În capitolul al II-lea intitulat „Educația prin muncă și pentru muncă, realizarea ei în activitatea Organizației Șoimii Patriei", Toma Mareș, pornind de la cerințele formulate în documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R., în opera tovarășului Nicolae Ceaușescu, argumentează rolul important pe care îl are educația prin muncă și pentru muncă în activitatea desfășurată de Organizația Șoimii Patriei, atît prin cerințele societății noastre socialiste, cît și prin rolul pe care îl joacă munca în dezvoltarea fiecărui individ. Reține atenția în mod deosebit cerințele pedagogice de care trebuie să se țină seamă în realizarea educației prin muncă și pentru muncă, precum și formularea obiectivelor principale ale acestei activități. În acest context se abordează și cîteva probleme deosebit de interesante privind pregătirea și antrenarea familiei în acțiunea de educare prin muncă și pentru muncă a copiilor.

Cel de-al III-lea capitol, și ultimul, „Viața de organizație, organizarea și programarea activității. Stilul de muncă al președintelui comisiei Organizației Șoimii Patriei", elaborat de Mihai Mircescu, reunește într-un sistem riguros sarcinile și principalele direcții de acțiune ale președintelui comisiei Organizației Șoimii Patriei, făcînd importante precizări privind rolul și locul organizației în educarea și formarea personalității preșcolarilor și școlarilor mici. O calitate deosebită a lucrării o constituie multele și variatele modele de activitate practică pe care le oferă un număr mare de cadre didactice ce lucrează cu copiii. Din acest punct de vedere se realizează un interesant, util și substanțial schimb de experiență, se generalizează în condițiile unei depline reușite experiența valoroasă dobîndită de organizație în educarea comunistă, patriotică, revoluționară a tinerei generații. Modelele de activități cuprinse în lucrare se constituie în tot atîtea realități practice ce pot fi transpuse în activitatea de educare comunistă, cît și în surse importante de sugestii și de proiecții pentru noi modele de activitate.

În concluzie, Consiliul Național al Organizației Pionierilor ne oferă o lucrare deosebit de utilă, care va constitui lucrare de referință la baza unei viitoare metodici a muncii cu șoimii patriei.

FLOREA STAN

Caietul de sinteză — instrument util în predarea-învățarea matematicii în gimnaziu

Prof. MARIA BRĂTEANU
Școala din Capu-Codrului, comuna Păltinoasa, jud. Suceava

În STADIUL ACTUAL de dezvoltare și perfecționare continuă a procesului de învățământ se impune cu necesitate folosirea în activitatea didactică a unor metode care să dezvolte gîndirea elevului, capacitatea lui de a-și îmbogăți necontenit cunoștințele însușite în școală și de a le aplica în practică. Pentru a dezvolta la elevi o serie de însușiri specifice creativității gîndirii ca: flexibilitatea, mobilitatea, spiritul de investigație, capacitatea de a face asociații și capăcitatea de sinteză, am conceput și experimentat în activitatea de predare-învățare un „Caiet de sinteză" pentru algebră și geometrie.

Caietul de sinteză reprezintă un auxiliar important în dobîndirea cunoștințelor, în consolidarea lor, în condițiile transmisibilității manualelor, a reluării cunoștințelor pe un plan superior în clasele următoare și în perspectiva educației permanente, deoarece cuprinde definiții, proprietăți și schițe fundamentale, clasificări de exerciții pe tipuri, modele de soluții din materia parcursă.

Caietul de sinteză prezintă materialul sistematic, în teme cu o aranjare metodică, just proporționată, dînd posibilitatea elevilor:

a) să găsească noțiunile necesare recapitulării finale;

b) să-și adune rapid elementele de care au nevoie în rezolvarea problemelor;

c) să stabilească corect relații dintre mărimile ce intervin și modelul grafic;

d) să-și formeze deprinderi corecte de exprimare orală și scrisă;

e) să fie puși în situația de a selecta, căuta, reprezenta;

f) să folosească un limbaj matematic exact și adecvat, de sinteză la geometrie.

Caietul este structurat pe două părți;
Partea I — Geometrie plană
Partea a II-a — Geometrie în spațiu

Partea de geometrie plană începe cu prezentarea celor mai simple figuri geometrice într-un tabel de forma:

(Vezi tabelul 1 din pag. 27, sus)

Materialul prezentat în continuare este împărțit pe teme:

I: Relații între cele mai simple figuri geometrice

II: *Unghiuri* (Clasificare, măsură, tipuri de unghiuri, construcție)

III: *Triunghiuri* (Definiție; notație, elemente, clasificare, construcție; relații de bază în triunghi; triunghiul echilateral; triunghiul isoscel; triunghiul dreptunghic; teoreme cu caracter general în triunghi; linii importante în triunghi, congruența triunghiurilor, asemănarea triunghiurilor; ariile triunghiurilor, funcții trigonometrice în triunghiul dreptunghic; rezolvarea triunghiului dreptunghic; rezolvarea triunghiului oarecare)

IV: Patrulatere (.....)

V: Poligoane (.....)

VI: Cercul (.....)

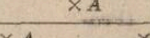
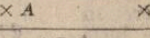
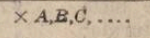
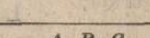
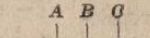
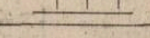
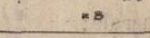
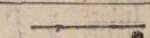
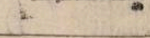
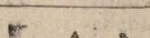
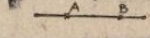
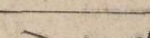
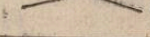
VII: Locuri geometrice importante (.....)

VIII: Transformări geometrice (.....)

Materialul prezentat în partea a II-a (Geometrie în spațiu) este de asemenea împărțit pe teme ,un loc deosebit ocupîndu-l tratarea în paralel a poliedrelor și corpurilor rotunde.

Exemplu: (Vezi tabelul 2, din pag. 27, jos)

Tabelul 1

Noțiune	Reprezentare intuitivă	Notație
1. **Punctul**		Cu litere mari de tipar $A, B, C, D, \ldots$
a) Puncte distincte		$A \neq B$
b) Puncte identice (confundate)		$A = B = C = \ldots$
c) Puncte coliniare		$A - B - C$
d) Puncte necoliniare		A dr. BC
2. **Dreapta**		Se notează cu litere mici $a, b, \ldots$
— Dreapta determinată de două puncte distincte		dr. AB
— Drepte concurente		
3. **Semidreapta** — Semidreapta deschisă de origine O		$(OA$
— Semidreapta închisă de origine O		$[OB$
4. **Segmentul** — Segmentul închis de extremități A, B		$[AB]$
— Segmentul deschis de extremități A, B		(AB)
— Segmente congruente		$MN \; PQ$
5. **Semiplanul** — Semiplanul deschis de frontieră d		$(d, A$
— Semiplan închis de frontieră d		$[d, A$
6. **Planul**		Cu litere grecești α, β, γ

Exemplu:

Tabelul 2

Corpul	Elemente (Corespondența lor)			*Al*	*At*	*V*
Piramida	m	baza poligon	h	$\frac{Pb \cdot a}{2}$	$Al + Ab$	$\frac{Ab \cdot h}{3}$
Conul	$\downarrow$ G	baza cerc	$\downarrow$ h	πRG	$\pi R(G + R)$	$\frac{\pi R^2 \cdot h}{3}$

Conceput astfel, Caietul de sinteză la geometrie apare ca o mică enciclopedie matematică, utilizabilă în tot cursul şcolarităţii.

Caietul de sinteză la algebră cuprinde materialul sistematizat în următoarele teme:

I. Mulţimea numerelor naturale N (Proprietăţi generale; Operaţii cu numere în baza 10; Operaţii cu numere în alte baze de numeraţie; Relaţii între numere naturale; Divizibilitatea numerelor naturale)

II. Mulţimea numerelor întregi (Proprietăţi generale; Operaţii)

III. Mulţimea Q (Proprietăţi generale; Operaţii)

IV. Mulţimea R (Proprietăţi generale; Rădăcina pătrată; Rădăcina cubică; Intervale de numere reale; Mulţimi; Funcţii; Inecuaţii de gr. I; Sisteme de inecuaţii; Ecuaţii de gr. I şi sisteme de ecuaţii; Monoame şi polinoame; Fracţii algebrice)

Structura unei teme cuprinde în general secvenţele pe care le voi prezenta de exemplu în tema „Intervale de numere reale"

1) **Definiţie**

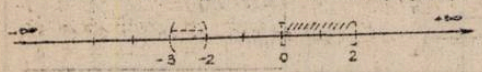
2) **Clasificarea intervalelor:**
- *A.* Intervale mărginite
- *B.* Intervale nemărginite

(Vezi tabelul 3, de mai jos)

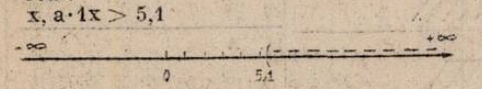
3) **Operaţii cu intervale de numere reale:**
a) reuniune (....)
b) intersecţia (....)
c) diferenţa (....)

4) **Tipuri de exerciţii referitoare la intervale**
a) Reprezentaţi pe aceeaşi axă intervalele:

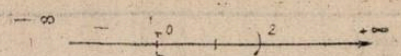
De exemplu: $(-3,-2)$ şi $[0,2]$



b) Reprezentaţi pe axă mulţimile:
De exemplu: mulţimea numerelor reale
$x, a \cdot 1x > 5,1$



c) Stabiliţi valoarea de adevăr a propoziţiilor:
De exemplu: $1 \in [0,2)$ (A)



d) Reuniuni şi intersecţii

De exemplu:
$(-\infty, a) \cap [b, +\infty) = \emptyset$ dacă $a < b$
$(-\infty, a) \cap [b, +\infty) = [b, a)$ dacă $a > b$
$(-\infty, a) \cap [b, +\infty) = \{a\} = \{b\}$ dacă $a = b$

e) Precizaţi elementele mulţimilor

De exemplu: $N \cap [-3,2] = \{0,1,2\}$

f) Scrieţi sub formă de interval mulţimile

De exemplu: $\{x / x \in R \text{ şi } |x| \leqslant 3\} = [-3,3]$

g) Determinarea intervalelor prin condiţii date

h) Demonstraţi că: Ex: Dacă $a < b$; $a,b \in R^+$ atunci $ab \in (a^2b^2)$

5. **Clasificarea exerciţiilor din manual pe tipuri** (Vezi tabelul 4 de mai jos).

Alcătuirea Caietului de către elevi, care lucrează pentru acesta sub îndrumarea directă a profesorilor, începe din clasa a VI-a pentru geometrie şi din clasa a V-a pentru algebră şi continuă în toate clasele următoare, pe măsura acumulării cunoştinţelor.

Plecînd de la ideea că munca independentă se cere realizată după anumite criterii fiind necesar să se parcurgă diferite etape pentru a da rezultatele scontate, am întocmit un algoritm al activităţii independente, un îndreptar pentru elevi pe tot parcursul desfăşurării acesteia, încît ca să devină o obişnuinţă ca de pildă:

a) să ştie să preia tema (sarcină de muncă independentă, exerciţiul etc.),

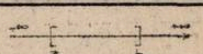
b) să analizeze tema sub aspectul conţinutului şi al sarcinii ce i se cere;

c) să-şi facă un plan mintal de rezolvare;

d) să se gîndească la aranjarea în pagină;

Tabelul 3

A. Într-un tabel de forma:

Denumire	Notaţie	Reprezentare
a) Interval închis de extremităţi a,b $a \leqslant b$ (...)	$[a,b] = \{ x / x \in R; a \leqslant x \leqslant b \}$	

Tabelul 4

Tip	Ex./pag.	Manualul clasei
a) (....)	1/17; 12/21	a VIII-a

e) să treacă la rezolvare pe care să o ducă pînă la capăt;

f) să verifice ceea ce a făcut;

g) să știe să justifice, să argumenteze, să susțină rezolvarea.

Pornind de la aceste cerințe precum și de la faptul că în clasa a VI-a se pun bazele raționamentului logic matematic în rezolvarea problemelor de geometrie, am dat o *primă utilizare Caietului de sinteză*. Am conceput seturi de fișe de muncă independentă care folosesc drept instrument auxiliar de lucru — caietul.

a. Un tip de fișă prezintă problema dată spre rezolvare, după care vine în ajutorul elevului cu indicarea proprietăților necesare în rezolvarea problemei și pe care elevul le găsește în Caietul de sinteză.

Urmează apoi o serie de itemuri ajutătoare care conduc elevul în găsirea schemei de rezolvare și redactarea completă a problemei.

De exemplu: Problema nr. 20, pag. 116 (manualul clasei a VI-a)

Pe latura BC a pătratului $ABCD$ se construiește triunghiul echilateral BEC. Fie F mijlocul lui AD, $FE \cap BC = \{0\}$ $AE \cap BC = \{P\}$ $PM \perp BE$

Să se arate că $PM = PO$

1) Scrieți ipoteza și concluzia problemei;

2) Reactualizați următoarele propoziții ajutătoare;

a) Definiția și proprietățile triunghiului echilateral;

b) Proprietățile pătratului;

c) Definiția triunghiului isoscel și proprietățile lui;

d) Congruența triunghiurilor dreptunghice;

e) Proprietățile bisectoarei unui unghi;

3) Itemuri:

a) Calculați $\widehat{ABE}$, $\widehat{BEA}$ și $\widehat{BAE}$:

b) Din $\triangle BEC$ echilateral și OE mediană rezultă

OE ..... $= \triangle BOE$ ....;

c) $\widehat{PEN} \equiv \widehat{PEO}$ =

d) $\triangle EPN \triangle EPO$ deoarece $\begin{cases} 1... \\ 2... \end{cases}$

Rezultă $PN \equiv$ ....

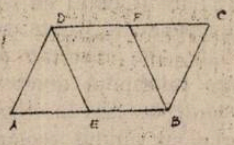
4) Redactați rezolvarea problemei folosindu-vă de proprietățile și itemurile de mai sus.

Un alt tip de fișă nu precizează proprietățile ajutătoare, care se cer reactualizate, lăsîndu-l pe elev să-și pună singur în valoare capacitatea lui de a-și reactualiza regulile potrivite învățate anterior și de a le folosi cu ușurință în situația cerută.

De exemplu:

Copiați în Caietul de sinteză, problema următoare și completați informațiile care lipsesc;

În figura următoare se dă:



$\triangle AED$ și $\triangle FCB$

astfel încît $\hat{A} \equiv \hat{C}$

$\widehat{AED} = \widehat{CFB}$ și $[AE]$ $[FC]$

Demonstrați că $[DE] \equiv [FB]$

Demonstrație:

Afirmații	Justificări
1) $\begin{matrix} A & C \\ AE & FC \\ AED & CFB \end{matrix}$	1. .....
2) AED	2. .....
3)	3. Părțile componente din triunghiuri congruente sînt congruente.

Rezolvînd asemenea fișe elevul își dezvoltă capacitatea de a folosi din mulțimea cunoștințelor pe acelea de care are absolută nevoie, de a le lega între ele, de a corela o noțiune cu alta, de a sintetiza, de a-și da singur indicații, de a adopta strategia necesară gîndirii lui.

b. *O altă utilizare* este dată Caietului de sinteză în:

a) parcurgerea temelor de recapitulare cînd elevii sînt puși în situația să detalieze o nouă sistematizare a materialului pe baza unui plan și să rezolve corect exemple recapitulative în cadrul muncii pe grupe mici sau independent;

b) în activitatea de recuperare a golurilor din cunoștințele elevilor după următorul procedeu:

— elevii realizează o lucrare de verificare dintr-o anumită temă pe durata a două ore (cl. a VII-a, VIII-a);

— greșelile înregistrate se consemnează în fișele de recuperare a golurilor;

— se face clasificarea elevilor în funcție de greșelile comise și se organizează ore suplimentare de discuție și recuperare a greșelilor avînd ca instrument de lucru *Caietul de sinteză și fișele de recuperare a golurilor în cunoștințe;*

c) în activitatea de pregătire a elevilor din clasa a VIII-a pentru susținerea probelor de verificare a cunoștințelor pentru înscrierea în treapta I;

d) în activitatea de predare-învățare a cunoștințelor (în clasa a VIII-a — algebră unde se reiau cunoștințele din clasele anterioare pe un plan superior).

Din aplicarea la clasă timp de patru ani a metodelor prezentate și folosirea instrumentelor auxiliare (Caietul de sinteză, fișele de muncă independentă, fișele de recuperare a golurilor etc.) au rezultat următoarele:

1) elevii care întîmpină diverse dificultăți au reușit să le depășească în etape succesive;

2) pe parcursul anului școlar rămînerea în urmă nu se transformă în eșec școlar, elevii căpătînd încredere în forțele proprii, factor deosebit de important în parcurgerea rutei școlare;

3) s-a realizat depășirea unui anumit nivel al randamentului școlar;

4) elevii dotați și-au format un stil de muncă independentă și un raționament logic;

5) folosirea metodelor de mai sus a dus la găsirea unor tehnici și procedee de rezolvare care să fie utile și în rezolvarea unor probleme diferite de cele studiate;

6) se dezvoltă creativitatea prin faptul că rezolvarea unei probleme nu reprezintă scopul final ci ea poate constitui punctul de plecare pentru noi generalizări, deducții sau particularizări interesante.

Avantajele folosirii instrumentelor auxiliare mai sus amintite pot fi verificate foarte bine în activitatea elevilor, în mod special la elevii din clasa a VIII-a.

Proiectarea pedagogică a unei lecții de recapitulare

Prof. ANA BEJINARU
Liceul «Ștefan cel Mare» din Cîmpulung Moldovenesc, județul Suceava

MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI presupune din ce în ce mult o activitate științifică de proiectare pedagogică a întregului proces instructiv-educativ, ca act de neîntreruptă creație-inovație. În acest context, pregătirea oricărei lecții de recapitulare devine ea însăși un act de creație, cu atît mai mult cu cît variabilele în funcție de care se organizează acest tip de lecții dețin de fiecare dată și la fiecare clasă de elevi ponderi diferite.

În momentul în care este vorba de recapitularea pregătitoare a tezei trimestriale, sarcinile ce revin profesorului se multiplică. Fiind cel care coordonează, îndrumă, conduce și controlează întreaga activitate de predare-învățare, profesorul:

— pe baza pregătirii sale de specialitate stăpînește cu mare exactitate conținutul științific al capitolului în discuție sau al materiei întregului trimestru;

— are în vedere experiența anilor anteriori, dar nu neglijează nici faptul că mereu alții îi sînt elevii pe care îi formează în fiecare an („tot alte unde-i sună aceluiași pîrîu");

— descoperă la elevi (spre a le înlătura) carențe, dificultăți în însușirea unor noțiuni determinate de anumite cauze obiective sau subiective;

— sesizează la elevii săi afinități sau interes diminuat, abilități sau dificultăți de pătrundere în intimitatea unor fenomene, capacitatea lor de abstractizare și generalizare, posibilitățile de transfer a cunoștințelor, nivelul spiritului lor de observație și îndemînare în mînuirea reactivilor și aparaturii de laborator;

— corelează noțiuni și fenomene însușite anterior de elevi la chimie sau la alte discipline, cu altele mai noi și lecțiile între ele;

— caută necontenit fondul principal de cunoștințe și semnificațiile acestuia prin relevarea ideilor logice, fundamentale, separînd esențialul de detaliile nesemnificative;

— adună după criterii riguros științifice, respectînd cerințele pedagogice ale predării, concepte, idei, concluzii și construiește cu migală ceea ce în final constituie *proiectul*.

Capitolul în dezbatere este intitulat: „Noțiuni de electrochimie" din manualul de clasa a XI-a.

1. Scopul și obiectivele pedagogice operaționale

Scopul definește cerințele ce urmează să fie realizate în lecția de recapitulare. Aceste cerințe sînt:

a) contribuția la formarea concepției materialist-științifice despre lume și viață prin:

— însușirea de către elevi a posibilităților și modalităților de transformare a unor forme de energie în alte forme de energie în conformitate cu legea conservării energiei totale;

— aplicarea legii conservării masei substanței în scrierea ecuațiilor reacțiilor de oxido-reducere;

b) fixarea deprinderilor practice de montare, punere în funcțiune și demontarea dispozitivelor și instalațiilor din dotare, sau confecționate în cadrul cercului de chimie;

c) dezvoltarea la elevi a capacităților de a desprinde esențialul din informațional, particularul din general și invers, de a corela, a face analogii și, în mod deosebit, de a compara;

d) cunoașterea și însușirea de către elevi a implicațiilor tehnico-aplicative ale fenomenelor chimice studiate.

Obiectivele pedagogice operaționale cu dublă lor calitate de *direcționare* a întregii activități, desfășurate de profesor și elevi, *de evaluare* a rezultatelor obținute de elevi, presupun ca aceștia:

a) să poată calcula numărul de oxidare pentru toate elementele chimice din compuși organici și anorganici pe baza regulilor studiate, să aplice algoritmul logic pentru interpretarea reacțiilor care au loc cu transfer de electroni și să probeze îndemînare în executarea practică a unor asemenea reacții;

b) să stabilească transformările energetice și chimice care au loc în celulele galvanice și cele de electroliză;

c) să construiască, prin asamblare, din materialele oferite, o celulă electrică, să prezinte grafic componentele acesteia și să aplice algoritmul pentru explicarea proceselor chimice ce au loc;

d) să verifice prin cîte două experimente, potențialele de oxidare ale fierului și cuprului prin comparație și să poată desprinde concluziile care se impun;

e) să poată reactualiza și formula relația dintre potențialele electrice ale metalelor și potențialele lor de oxido-reducere;

f) să ordoneze mintal și apoi în scris cele mai cunoscute metale, în seria potențialelor standard de oxido-reducere și să interpreteze comportarea lor prin prisma locului ocupat, prin reacții redox;

g) să poată preciza starea în care sînt folosite sărurile metalelor la electroliză, pentru obținerea metalelor în stare pură, pe baza cunoașterii aceleiași serii;

h) să stabilească utilizările industriale ale celulelor galvanice și ale electrolizei;

i) să poată aplica cunoștințele anterior însușite și în mod deosebit legile electrolizei, în rezolvarea problemelor și temelor aferente capitolului în discuție;

j) să identifice asemănările și deosebirile dintre celulele electrice și cele de electroliză.

2. **Conținutul de idei și concepte.** Potrivit scopului și obiectivelor concrete, stabilite, am reconstituit pe etape, conținutul capitolului pe următoarele idei fundamentale:

— ideea de bază a capitolului o constituie cele două transformări energetice: transformarea energiei chimice în electrică (proces care are loc în celulele galvanice) și transformarea energiei electrice în chimică (proces care are loc în celulele de electroliză); în ambele situații reacțiile au loc cu transfer de electroni;

— conceptul de fenomen redox, etapele de interpretare orală, realizare experimentală și prezentare grafică a unor asemenea reacții;

— punerea în funcțiune a unor celule galvanice pregătite pe masa profesorului pentru demonstrație;

— efectuarea de către elevi a unor experimente pentru verificarea potențialelor de oxidare a cuprului și fierului (prin activitate de grup);

— aplicațiile electrolizei cu accent pe electrometalurgie și căile de obținere a produselor clorosodice;

— concluzii privind fenomenele din cele două tipuri de dispozitive electrice.

3. **Alegerea sistemului de metode și procedee.** Este necesar ca într-o lecție de recapitulare căile de realizare a obiectivelor propuse, metodele și procedeele didactice, să fie alese cu mult discernămînt pentru ca acestea să corespundă și să răspundă cît mai bine sarcinilor propuse spre rezolvare. Se vor folosi, cu precădere, metodele și procedeele didactice active: învățarea prin descoperire, experimentul, modelarea, algoritmizarea, comparația, conversația euristică, demonstrația, rezolvarea exercițiilor și problemelor.

4. **Selecționarea mijloacelor de învățămînt.** Am pregătit pe masa profesorului pentru ilustrarea comparativ-demonstrativă, materialele care urmau să poată fi folosite, pentru a pune în funcțiune o celulă electrică și un electrolizor (vase speciale, plăci metalice de cupru și zinc, electrozi de cărbune, soluții, sîrme de conexiune, puntea de sare, galvanometru, redresor ș.a.). Pentru activitatea pe grupe, elevii au avut la dispoziție substanțele și ustensilele corespunzătoare efectuării experimentelor.

A fost reactualizată tema rafinării metalelor — ramură a electrometalurgiei — prin vizionarea celor cîteva secvențe din filmul: „Electroliza"; au mai fost folosite planșe, scheme, folii.

5. **Stabilirea metodelor, tehnologiilor și instrumentelor de evaluare.** Pentru a cunoaște nivelul de pregătire al elevilor (ce cunosc și ce nu cunosc din problemele de bază ale capitolului), am ales o evaluare formativă (dinamică), eșalonată pe tot parcursul orei, prin itemuri verbale și scrise, itemuri deschise de tip constructiv, de completare ș.a. ca spre exemplu:

— de ce anodul în celulele galvanice este negativ?

— modelați în scris componentele unei celule galvanice și scrieți ecuațiile chimice ale proceselor care au loc;

— stabiliți produșii de reacție; interpretați din punct de vedere redox procesele chimice și calculați echivalentul redox pentru dicromatul de potasiu.

1) $Mn_3O_4 + Al \rightarrow$

2) $CH_3-CH_2-OH + K_2Cr_2O_7 + H_2SO_4 \rightarrow$

Aflîndu-ne în momentul încheierii unei etape a procesului de instruire — sfîrșitul de trimestru — sigur că numai o evaluare finală sintetică, cumulativă, respectiv teza trimestrială, poate decide în ce măsură obiectivele operaționale propuse de noi în lecția de recapitulare (și folosite la formularea subiectelor pentru teze), au fost sau nu, convertite în performanțe obținute la elevi.

Deși evaluarea a îmbrăcat aspecte variate, putem spune că notele de la verificările orale și scrise (două extemporale) de pe parcursul trimestrului s-au corelat pozitiv cu cele obținute la teza trimestrială (fără note sub limită, iar media fiind peste 7), ceea ce atestă eficiența sistemului de activitate didactică desfășurată.

În concluzie:

— metodele active folosite au antrenat toți elevii și au sporit participarea acestora la lecție, angajînd fiecare elev în parte cu toate procesele psihice, specifice muncii intelectuale și practic — aplicative;

— ideile de bază ale lecției au aruncat o lumină clară, edificatoare asupra proceselor energetic-adverse, dar chimic identice, contribuind la formarea concepției științifice a elevilor despre materie și energie;

— elevii au desprins concluzia că pe baza conversiilor energetice, omenirea are perspective de a rezolva favorabil una din problemele ei majore: energia.

Modalități de potențare a educației literare a elevilor

Prof. VALERIU C. NEȘTIAN
Liceul Agroindustrial din Iași

ORICARE PROFESOR de limba și literatura română, mai ales cel aflat în fața unor elevi orientați înspre studiul altor discipline de specialitate (matematică, fizică, biologie, chimie etc.) sau pentru care timp liber înseamnă doar sport, cinematograf, discoteică, hoinăreală, încearcă să le formeze acestora nu numai gustul pentru lectură, ci și să le creeze atitudini adecvate față de valori, situații, idei.

Cercetarea noastră și-a propus să constate *cîștigul formativ real* obținut de studiul modern al literaturii naționale în liceu, prin fructificarea stării intelectuale și moral-afective din timpul receptării operelor literare, utilizînd resursele intelectuale și spirituale ale *tuturor* elevilor, întrebările de gîndire, urmărind operațiile logice efectuate de aceștia (cum recomandă și studiile psihopedagogice), combătînd organizarea arbitrară de enunțuri, evitînd sociologismul, biografismul, divagațiile impresioniste și extraestetice, ca și diferitele „rețete" de interpretare; dar, mai ales, operînd mereu și mereu — acolo unde se pretează — *corelații interdisciplinare* și îndrumînd (controlînd) *lecturile* elevilor.

Plecînd de la diversitatea individuală a gusturilor, preferințelor și înclinațiilor, am încercat să exercit o întreagă pedagogie estetică — diferențiat pe elevi — prin *subtilizarea progresivă a predilecțiilor* acestora, a aptitudinilor generale de înțelegere și receptare a literaturii, *la un nivel tot mai ridicat de finețe, pătrundere și asimilare* (doar cine învață să înoate nu se aruncă de la început în mare, unde apa e mai adîncă!).

Am mai pornit de la ipoteza că educația literar-artistică a adolescenților ar putea și ar trebui să-și asume mai ferm și o altă funcție în munca și viața acestora, anume aceea de *mijloc de comunicare cu mediul natural și social*, pentru a-l înțelege și a-l recepta mai bine. Căci din punct de vedere al educației, important e nu numai rezultatul tangibil al activităților literar-artistice, dar și dispoziția spiritului și a inimii pe care ele o creează. Ceea ce contează este nașterea entuziasmului creator, care face să se ajungă la un nivel superior de existență. Aceasta presupune a purta un nevăzut „război", clipă de clipă, pentru adeverirea eternei frumuseți, care e de ordin etic. „Nu frumusețea în sine poate însemna ceva hotărîtor în artă — gîndește poetul Ioan Alexandru — ci frumusețea morală, frumosul spiritual, care e conjugat cu binele"[1]. O poezie sau un text în proză nu sînt suficiente pentru a innobila sufletele, pentru a edifica, pentru biruirea orgoliului propriu, a egoismului și izolării. E nevoie și de convingere.

Ni s-a părut, de asemenea, absolut clar și indubitabil că, în studierea literaturii ro-

[1] Ioan Alexandru, *Rostul poeziei, azi*, în revista *Ramuri*, nr. 9/1984, p. 4.

mâne în liceu, *nici eticul și nici esteticul nu-și pot aroga dreptul la existență de sine stătătoare*. Raporturile lor directe sînt aidoma acelora dintre inimă și creier: întrerupînd traiectul arterelor, rămînem și fără cord, și fără encefal. În această implicare nu putem abandona bucuria, iubirea, speranța. Numai astfel am socotit că putem, încetul cu încetul, să-i determinăm pe tineri să lupte, zi de zi, cu propriile lor metehne și preocupări inadecvate — reușind, cu concursul cuvîntului artistic, a împuțina plictisul, vulgaritățile, faptele nedemne.

În fine, ca o cerință didactică, am considerat, că *gustul public* (interesul, preferința) e un concept general, însă adevăratul său conținut constă dintr-o sumă de „gusturi" individuale. Iar acestea urmează a fi educate conform vocației lor specifice, *prin particularizare, nu prin uniformizare*. Un adolescent e mai puțin interiorizat; altul se exteriorizează mai anevoie; altul este sentimental etc. Progresăm efectiv pe scara gustului doar cînd asimilăm, integrăm, operație imposibilă fără destindere și „plăcere" lăuntrică, fără adeziune simpatetică[3].

În investigarea noastră, la clasele a X-a și a XI-a, am folosit *metoda observării, a testelor și a analizei produselor unor activități școlare, precum și studiul de caz*. Predarea-învățarea la clasă prin metode active, participative, am corelat-o cu activități de cerc literar-artistic (în viziune interdisciplinară) și alte acțiuni extrașcolare (vizite și excursii literare, întîlniri cu scriitori).

Rezultatele obținute și interpretarea lor

Educația literară, desigur, nu se poate face cu romane mediocre, cu poezii de duzină, cu articole critice improvizate festivist. Totuși, cercetarea noastră a ajuns la rezultatul că și acestea pot fi utilizate — cîteodată — datorită accesibilității și răspîndirii lor — și nu doar sub forma exemplului negativ de comparație, *pentru fasonarea gustului tinerilor, pentru intelectualizarea receptivității literare*, în acord cu exigențele estetice contemporane. Deci, trebuie să devenim, mai presus de orice, „prieteni care discută despre preocupările și lecturile elevilor", care încearcă o intensă emoție estetică și ajută pe tineri s-o simtă la fel prin vibrația sa.

A edifica în materie de gust a reieșit că înseamnă a-l amplifica, a-l stimula, a-i spori aptitudinea de emoție literară. Redat tot mai mult esenței sale — cercetarea noastră a durat șase trimestre — gustul celor mai numeroși elevi, inclusiv al multora dintre cei împătimiți fotbalului, discotecii, cinematografului, străzii, a devenit mai receptiv, mai deschis aderenței și osmozei, capabil de o mai mare intensitate, absorbție și finețe. El a reușit să dezvolte calități principale ale emoției literare, capacitatea sa de plăcere, simpatie și înțelegere a crescut pe parcursul celor doi ani calendaristici (1983—1985). Lecturile elevilor au devenit tot mai pertinente, mai orientate, mai „meditate". De aici a venit, apoi, stimularea gustului lecturii, dublată de *estetizarea sa progresivă. A fi făcut masa de elevi să guste și să înțeleagă limpede literatura de valoare* — iată un pozitiv rezultat al întreprinderii noastre. Chiar dacă, într-o fază inițială, munca s-a sprijinit, cîteva luni, pe un anumit coeficient de snobism literar-artistic, simulat; dar fără existența acestui fenomen, detestabil în atîtea privințe, ridicarea nivelului de educație literară n-ar fi fost posibilă (această simulare a jucat rol de vestibul inevitabil al culturii literare).

Cronicile sportive ale lui Fănuș Neagu din revista „Luceafărul", de exemplu, și-au pierdut caracterul lor originar și s-au prefăcut în niște poeme în proză, în care verbele afurisite, potrivite iscusit, ca în pamfletele argheziene, se asociază cu descrieri de natură și expresii ale beatitudinii, asemenea celor din proza imnică a lui Geo Bogza — căpătînd uneori și calitățile aforismului și eseului. Elevii iubitori de sport nu s-au simțit deloc dezamăgiți constatînd că, în cuprinsul articolelor, există mai puține referiri la fotbal. Treptat, îndrumați să le citească cu regularitate, ei s-au obișnuit cu stilul lui Fănuș Neagu și au găsit în el o exaltare și o atmosferă de sărbătoare. Și, încetul cu încetul, obișnuiți cu citirea publicațiilor literare și culturale și fiind puși să-și facă foarte sumare însemnări pe marginea textelor predilecte, ba chiar să și compună, cîteodată, „cronici sportive" (într-o atare manieră), ei au putut fi *convertiți la literatura beletristică*.

Desfășurînd *diferențiat și individualizat* pregătirea literară a elevilor, în funcție de fondul aperceptiv și de cultura lor artistică, am mers întotdeauna *cel puțin cu „un pas" înaintea acestei culturi* — ceea ce n-a echivalat cu preocuparea de a căuta care sînt la un moment dat gustul și interesele liceenilor și a le ieși cu orice preț în întîmpinare.

Pe amatorii de muzică folk, rock, disco etc. i-am atras de partea artei (și, implicit, a literaturii) majore, determinîndu-i să audieze, într-un cadru organizat sau intim, șlagăre pe versuri de poeți renumiți (Eminescu, Alecsandri, Coșbuc, Bacovia, Minulescu), melodii clasice în interpretări moderne (executate, în emisiuni radiofonice, de orchestrele James Last, Mantovani, Paul Mauriat, Franck Pourcell), arii din operete și opere de largă popularitate, muzică semigreă — rareori încorporate, atunci cînd

[3] *Estetica* (lucrare colectivă). Editura Academiei 1983, p. 253, București.

tema lecției solicită aceasta, și în orele de limba și literatura română. La activitățile de cerc, asemenea audiții erau urmate de scurte discuții, explicații și schimburi deschise de impresii, după sistemul *pro* și *contra*.

Pasionații cinematografului au fost atrași prin mijlocirea peliculelor realizate după scenarii inspirate din literatură (*Răscoala*, *Pădurea spînzuraților*, *Frații Jderi*, *Baltagul*, *Dincolo de pod*, *Atunci i-am condamnat pe toți la moarte* ș.a.). Compunerile după aceste spectacole vizionate au reprezentat, ce-i drept, o modalitate utilă — oarecum comodă — de cîștigare a tinerilor pentru literatura scrisă (*Galaxia Gutenberg*). Însă mai mult am folosit garanția că elevii mei au citit, măcar fragmentar (începînd cu secvențele care i-au impresionat ori le-au plăcut mai mult), opera literară după care s-a realizat ecranizarea. Și nu am considerat drept procedură greșită ca unii elevi — funcție de sensibilitate și capacitate de percepție — *întîi să vadă filmul și să citească apoi cartea omonimă*. Pentru „fixare", s-au făcut necesare comparații între cele două „genuri" ale artei, după aceea schimburi de opinii cu privire la operele în discuție, lecturi comentate de cronici artistice etc. Dialectic apreciind, atari acumulări cantitative au putut duce — dar numai după vreo 3—4 trimestre școlare! — la un dorit — și așteptat — salt calitativ, chiar dacă nu în proporție de 100%. În tot cazul, am izbutit să edific esteticește pe adolescenți nici afurisindu-le preferințe și interese, nici obligîndu-i, *grosso modo*, să lectureze zeci și zeci de cărți beletristice, pe care ei de multe ori numai mimează că le-au citit.

Întrucît *lecției* îi revine contribuția esențială în acest demers formativ, primul eveniment instrucțional al acesteia — *captarea atenției elevilor* — a dobîndit o valoare specială: „am vorbit limba elevilor", pentru a mă adapta, firesc, sistemului lor motivațional. De aici, la completa convertire pentru literatură rămîne un pas, lung și de durată, dar e unul singur și sigur.

În acest sens, *am raportat deseori impresiile, trăirile autorului, la propria experiență de viață și de cultură a elevilor*, stabilind legături nu numai cu noțiuni cunoscute, ci și cu emoții, simțăminte. *Amintiri din copilărie*, de I. Creangă (cl. a XI-a), de pildă, evocă cu putere și încîntare estetică un sentiment de satisfacție trăit în anii vîrstei de aur; în acest caz înțelegerea operei (adeziunea la ea) a fost lesnicioasă.

Însă un elev din cl. a X-a n-a avut cum să trăiască cele narate în romanul *Desculț* de Zaharia Stancu (*Viața lui Darie*) etc.). Atunci le-am solicitat *efortul de imaginație, sprijinit de talentul scriitorului, pe plan estetic și de gîndire*, fiindcă textul literar conține frecvente aluzii, subînțelesuri subtile, surprinderea unor contraste, ceea ce a emoționat și dinamizat pe elevi mai mult decît o succintă și rece argumentare logică.

Elevii sînt deprinși cu punctul de vedere strict științific, rațional, necesar la aproape toate disciplinele de învățămînt; în lipsa unei pregătiri adecvate, ei abordează literatura în același mod; ca urmare, nu pot ajunge la o trăire autentic estetică, la deplina înțelegere a operei literare. De aceea, am adoptat în predare-receptare *o orientare, un punct de vedere estetic*. Astfel, orientarea elevilor fiind subiectivă, afectivă, arta a putut să le angajeze întreaga ființă, să-i mobilizeze, pe marea lor majoritate, mai mult decît lectura unui tratat științific. În această referire la persoana lor a existat și conștiința ficțiunii, ca în joc, ei dîndu-și seama că este „ca și cum ar fi". Adoptînd atitudinea estetică — pe lîngă cea ferm ideologică — textul a fost filtrat prin prisma criteriilor estetice (pe cînd orientarea rațională e impregnată de sistemul logic de referință).

Am avut în vedere și preocuparea constantă ca de la începutul inițierii în poezia lui Eminescu, Macedonski sau Nichita Stănescu, aceasta să fie abordată în *momente de echilibru sufletesc (pregătirea psihologică a elevilor pentru lecția de limba și literatura română este cardinală)*, cînd predomină dorința sinceră, trebuința găsirii și trăirii frumosului din literatură. Numai în asemenea momente peste 90% din elevi au putut întrezări, dincolo de cuvinte, lumea sentimentelor poetice alese. Treptat, ei au devenit capabili să realizeze din ce în ce mai ușor transpunerea emoțională.

Am mai constatat, în sfîrșit, că adolescenții (proporție de 80%) sînt capabili să *guste orice fel de literatură*. Dar, îmbogățirea trăirii lor interioare, tendința de a se cunoaște cît mai bine îi orientează îndeosebi spre romanul psihologic (al lui Liviu Rebreanu, Hortensia Papadat-Bengescu, Camil Petrescu, Mircea Eliade, Augustin Buzura etc.) și spre piesele de teatru care dezbat teme morale legate de problemele datoriei, ale iubirii și căsătoriei, ale muncii ca izvor de satisfacție, ale armonizării intereselor personale cu cele colective. Pe de altă parte, interesul sporit față de viața socială îi face pe mulți (circa 40%) să aprecieze în primul rînd romanul social și epopeea. Poezia ocupă un loc, din păcate, secundar (35%).

Cîteva concluzii

Rezumînd, cercetarea noastră a ajuns la concluzia că, astăzi, *mesajul unei lucrări beletristice e sesizat de cei mai mulți elevi ca fiind mult mai complex și mai bogat decît a crezut autorul*. Dar analiza prea rațională, erudită, tentativele de complicare a lucrurilor, de recodificare a textului, de supralicitare a imaginației în interpretare (la care am putea

adăuga utilizarea unei terminologii savante, greoaie pentru niște adolescenți) golește opera de sensuri, de mesaj, cu hipertrofierea structurilor (ca și cum la obiectul „biologie" elevii ar afla foarte precis structura plămînului, fără a se face mențiuni despre rolul și funcția acestui organ) sau prin extrapolarea excesivă de semnificații. În ultimă analiză, aceasta înseamnă îndepărtarea (ținerea la distanță) a tinerilor de frumosul artistic, accesibil — în credința unora — doar unui grup restrîns de „inițiați". (Rol negativ joacă și stereotipia în comentariul literar). *Principalul obiectiv al lecției* de limba și literatura română rămîne preocuparea susținută de a „verifica" dacă elevii participă afectiv și deplin la receptarea operei studiate, pentru că numai trăirea beletristicii pe plan emoțional-estetic garantează înțelegerea plenară a fenomenului literar. A exagera analiza logică, disecția rațională a procedeelor etc. înseamnă, în realitate, a împiedica adoptarea unei atitudini estetice, deci a îngreuna, în loc de a înlesni, înțelegerea autentică a operei literare.

Studierea literaturii ne furnizează informații cu privire la întreaga dezvoltare a culturii elevilor și fiindcă ea are drept consecință cultivarea intelectului elevilor și a posibilităților lor de exprimare. Izbutind ca tinerii să dobîndească un viu interes pentru literatură, să devină capabili de a trăi cu intensitate emoțiile sugerate de scriitori înseamnă că le-am creat un important *izvor de satisfacții superioare*, întrucît le dă o sursă de echilibrare sufletească. Citind literatură valoroasă, adolescentul își lărgește continuu universul spiritual și tot literatura îi oferă *modele de viață, de simțire, de conduită*.

Un mijloc tehnic eficient în lecțiile de receptare a textului literar: reprezentările grafice

Prof. SIDONIA SIMIONESCU
Liceul de Matematică — Fizică „Național" din Iași

O COLABORARE ÎNDELUNGATĂ cu elevi ai liceelor industriale și una recentă cu elevii unor clase de matematică-fizică, mi-au confirmat faptul că reprezentările grafice, privite cu rezervă de mulți profesori, sînt de un real ajutor în lecțiile de receptare a literaturii. Mai ales în liceele cu acest profil, în care elevii sînt obișnuiți să subordoneze afectul rațiunii, unde ideea, mesajul textului literar primează, reprezentarea grafică se adresează într-un mod mai direct celor obișnuiți să asimileze după ce „judecă" și „înțeleg", evidențiind în plan vizual „logica" operei. Ni se oferă posibilitatea să ne adresăm acestor elevi dedicați științelor exacte cu mijloacele acestor științe; este, deci, și un mod de a ne integra în orizontul lor specific, legînd literatura de disciplinile care dețin primul loc în preocupările lor.

Evident, în folosirea acestui mijloc, pericolul alunecării în schematism, invocat de unii colegi, există. Totul depinde, însă, de profesor, care, cu mult discernămînt, trebuie să știe *cînd* și *cum* să folosească aceste reprezentări. Bineînțeles că mai întîi trebuie cunoscute *posibilitățile de receptare ale colectivului de elevi cu care se lucrează* și, în funcție de acestea, alese mijloacele tehnice ajutătoare.

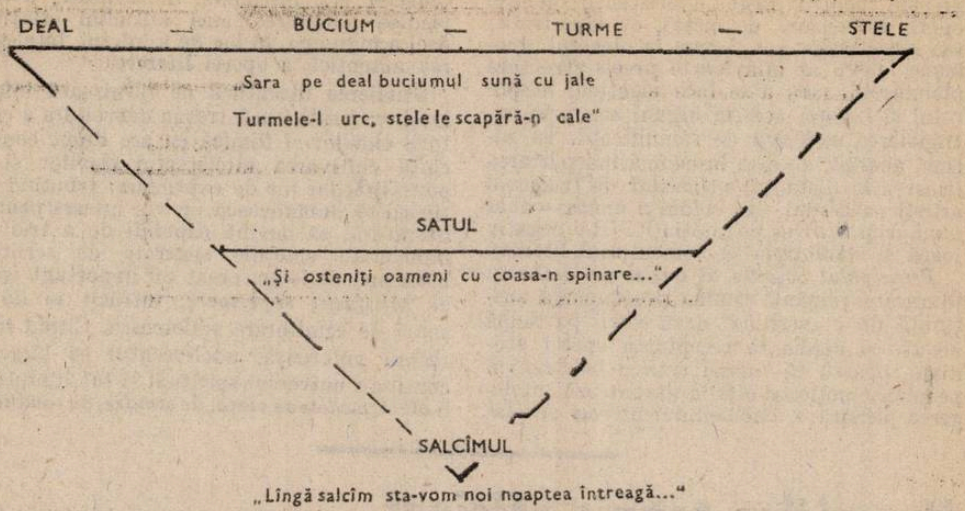
Există de asemenea „o anumită doză de subiectivism, inerentă procesului receptării estetice"[1] așa încît putem observa că într-un colectiv obișnuit cu astfel de reprezentări aproape fiecare elev poate avea varianta sa și nu o dată am primit cu entuziasm ideile lor. Se problematizează, se confruntă soluții diferite, declanșîndu-se un climat de efervescență spirituală. Ceea ce mi se pare demn de reținut este „lumina" pe care o poate aduce o astfel de reprezentare nu numai în mintea elevului, ci, concomitent, sau consecutiv, în sufletul lui. Latura afectivă nu dispare deci în astfel de împrejurări, dimpotrivă, este stimulată, căci *înțelegerea* potențează *trăirea* declanșată de opera literară.

Vom prezenta, în continuare, cîteva reprezentări grafice realizate în colaborare cu elevii la unele lecții de receptare a textului liric.

În cazul lecției dedicate poeziei *Sara pe deal* de Mihai Eminescu, pentru a ajuta înțelegerea modului în care planul obiectiv cedează locul celui subiectiv, am conceput o reprezentare simplă în care apare evidentă trecerea progresivă de la viziunea panoramică, de la spațiul larg românesc, la cadrul restrîns, intim, în care martor al iubirii fericite rămîne doar salcîmul (v. desen 1).

[1] Parfene Constantin, *Literatura în școală*, E.D.P., București, 1977, pag. 93

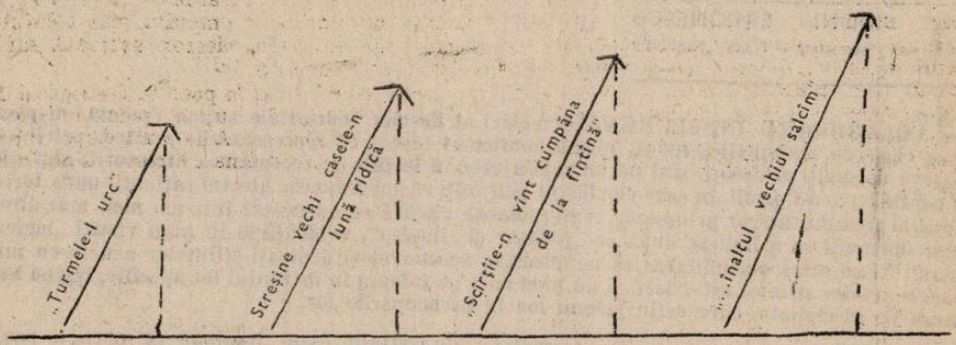
Desen 1



Menționez că *buciumul* deși „sună cu jale", deci ține și de spațiul subiectiv, rămîne un instrument al spațiului larg, românesc, motiv pentru care l-am plasat între elementele acestui spațiu.

Și linia ascendentă a planului terestru, tendința de înălțare, de zbor, explicată prin

Desen 2



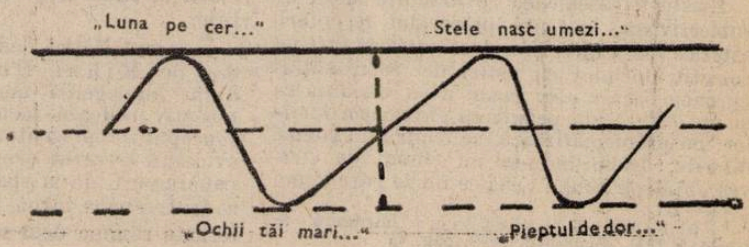
starea de exaltare transmisă elementelor spațiului înconjurător de sufletul îndrăgostitului se poate reprezenta simplu. Pămîntul pare că primește aripi și tot ceea ce ține de el năzuiește spre înalt (v. desen 2).

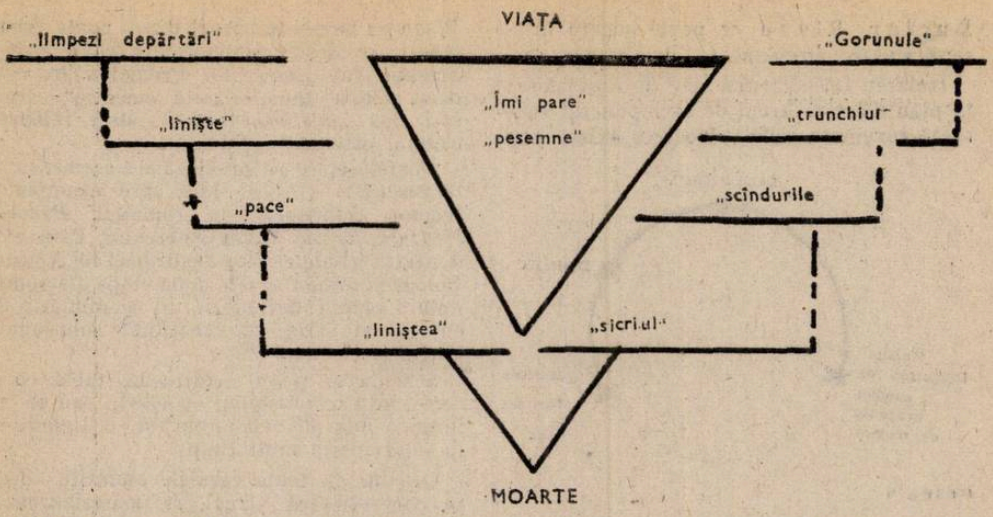
Sau emoția, încordarea, dar și trăinicia sentimentului echilibrată armonic, se pot reprezenta printr-o linie sinusoidală care evidențiază scindarea sufletului îndrăgostit între pămînt și cer, între bucuriile imediate și cele eterne. Este totodată o proiectare a bucuriei imediate în absolut (v. desen 3).

În lecția de receptare a poeziei *Gorunul* de Lucian Blaga, scurgerea treptată a vieții în moarte poate fi sugerată vizual cu următoarea reprezentare în care se apelează la termenii care hotărăsc cîmpul semantic al poeziei: *liniște, gorunule, îmi pare, pesemne* (v. desen 4).

De remarcat forma articulată în a patra poziție a substantivelor, ceea ce subliniază gîndul la o anumită liniște eternă. Înțelegerea fuziunii termenului abstract cu cel material, a transferului de sensuri este mult ușurată.

Desen 3





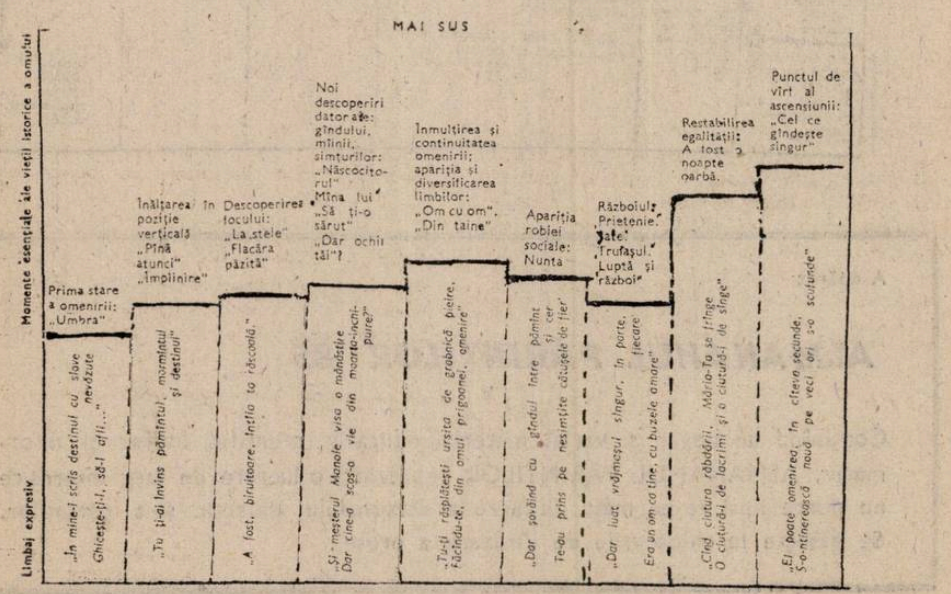
Desen 4

Un ciclu întreg, *Cîntare omului* de Tudor Arghezi, se poate reprezenta grafic sugerîndu-se un drum cu înălțări și căderi pe care omul îl parcurge de la desprinderea sa din animalitate, pînă la clipa cînd *„urmașul lui Prometeu.../ A prins și taina mare, a tainelor, atomul"*. Schema evidențiază clar faptul că apariția robiei sociale și a războiului marchează o regresiune în istoria omenirii, iar treapta de sus pe care stă *„Cel ce gîndește singur"*, raportată la textul sugestiv *„El poate omenirea în cîteva secunde/ S-o-ntinerească nouă pe veci ori s-o scufunde"* apare fragilă, vremelnică; depinde de om dacă va mai exista *„Mai sus"* o treaptă, sau dacă se va surpa tot acest drum urcat cu tenacitate. De remarcat că am folosit ca titlu al acestei reprezentări grafice titlul uneia dintre poeziile acestui ciclu: *Mai sus* (Sau se poate folosi la fel de sugestiv, *Chemarea înălțării*, titlul unei alte poezii din acest ciclu).

Este, desigur, o schemă care se poate realiza la tablă pe parcursul dialogului cu elevii, deși se cere un mai mare efort și o mai atentă distribuire a timpului, dar folosirea unei folii de retroproiector ușurează mult situația (v. desen 5).

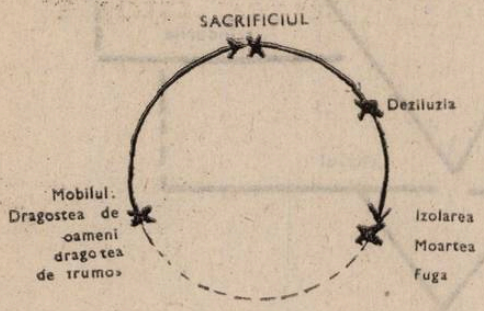
Ciclul sacrificiului în poemul *Luceafărul* de Mihai Eminescu, în poemul *Izgonirea lui Prometeu* de Alexandru Philippide și în drama *Meșterul Manole* de

Desen 5



Lucian Blaga se poate sugera într-o reprezentare circulară (v. desen 6).

Izolarea Luceafărului este de fapt moarte în plan afectiv. Arcul de cerc punctat sugerează revenirea cielică deoarece există posi-



Desen 6

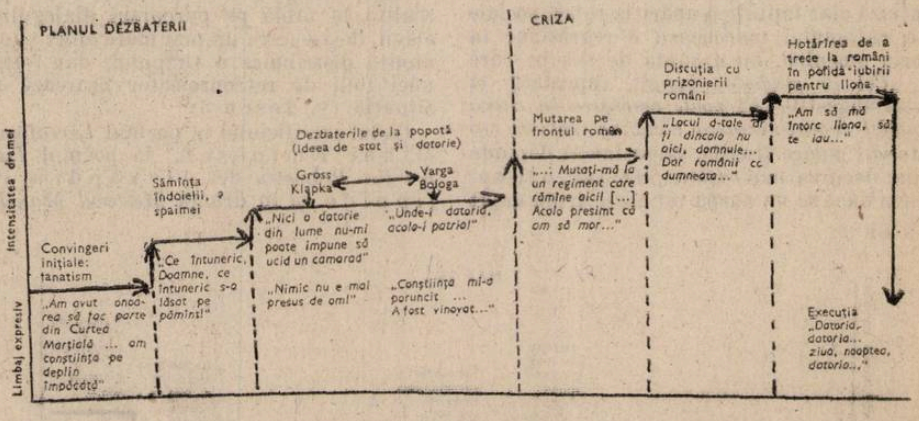
bilitatea ca o altă ființă „terestră" să determine ieșirea din izolare a lui Hyperion, dar drumul va fi același; meșterii din drama lui Blaga nu mor și în fiecare din ei poate exista latent un Meșter Manole care poate reface drumul; iar „fuga" lui Prometeu nu este decît goana după o „altă omenire" căreia să-i dea „mistuitorul foc", deci reluarea ciclului este aici evidentă.

Operele epice se pretează de asemenea la reprezentări grafice. Iată spre exemplu o schemă referitoare la romanul *Pădurea spînzuraților* de Liviu Rebreanu, care evidențiază treptele epice ale dramei lui Apostol Bologa și totodată, cele două etape ale romanului: planul dezbaterii, al acumulării de energie și criza de conștiință soluționată tragic (v. desen 7).

Schema se poate realiza la tablă ca o consecință a dialogului cu elevii, sau se va folosi o folie de retroproiector, cîștigîndu-se în felul acesta mult timp.

Oricum, în toate cazurile amintite, ideea se concretizează vizual, se materializează, devine ușor perceptibilă, se asimilează și declanșează sau potențează trăirea, afectivitatea fără de care lecția noastră ar rămîne săracă.

Desen 7



A apărut

ALMANAHUL PĂRINȚILOR '85

Conținînd un bogat și variat material educativ, științific, literar și informativ, ALMANAHUL PĂRINȚILOR reprezintă o lucrare de larg interes ce nu poate lipsi de pe masa de lucru a personalului didactic și a părinților. Se găsește la chioșcurile de difuzare a presei.

nant pentru învățămîntul limbilor străine din țara noastră[4].

În ultimele decenii, pentru o mai bună proiectare a manualelor și mai ales pentru o folosire a lor mai judicioasă (în sensul elaborării unui sistem care să compenseze lipsurile manualelor din acest punct de vedere), au fost făcute mai multe încercări de a analiza lexicul manualelor de limbi străine pentru a scoate în evidență aspectele cantitative și calitative rezultate din poziția autorilor. Toate acestea s-au întreprins raportîndu-se la prevederile programelor școlare, punîndu-se în evidență respectarea sau nerespectarea acestora de către autori.

Astfel, o primă analiză a lexicului manualelor de limba rusă (anul școlar 1960—1961) ne prezintă următoarea situație:

Clasa a 5-a ..... 351 de cuvinte
Clasa a 6-a ..... 592 „
Clasa a 7-a .....1086 „

Situația pentru limba engleză (clasele 5—7, anul școlar 1965—1966) pare ceva mai bună:

Clasa a 5-a ..... 325 de cuvinte
Clasa a 6-a ..... 577 de cuvinte
Clasa a 7-a ..... 656 de cuvinte

Avînd în vedere că la aceste clase se predau cîte 2 ore pe săptămînă și că în cele 3 manuale se relua un număr extrem de mic de cuvinte (356 de cuvinte comune în manualele de limba rusă și 257 în manualele de limba engleză), rezulta clar că numărul de unități lexicale inclus de autori în cele 3 manuale era cu mult prea mare pentru numărul de ore acordat prin planul de învățămînt[5]. Situația se îmbunătățește foarte puțin pentru următoarea serie de manuale: astfel o analiză a manualelor în vigoare în anul școlar 1978—1979[6] ne prezintă următoarea imagine:

Clasa a 5-a ..... 343 de cuvinte
Clasa a 6-a ..... 666 „
Clasa a 7-a ..... 945 „
Clasa a 8-a .....1298 „

Studiind reluarea de la o clasă la alta a acestor unități lexicale imaginea devine extrem de elocventă:

a) în manualul clasei a 6-a, din cele 666 de cuvinte, 316 sînt reluate din clasa a 5-a, 350 fiind noi;

b) în clasa a 7-a, din cele 945 decuvinte, 241 sînt reluate din clasa a 6-a (neexistînd în clasa a 5-a) și *numai 43 sînt din fondul comun al claselor a 5-a și a 6-a;* la acestea se mai adaugă 18 cuvinte existente numai în clasa a 5-a. Rezultă că în clasa a 7-a *se introduc 643 de cuvinte noi;*

c) în manualul clasei a 8-a din cele 1298 de cuvinte *fac parte din fondul comun al claselor 5—6—7 numai 259*; 241 sînt din fondul claselor 6—7; 95 din clasa a 7-a; 11 din clasele 5 și 7; 11 din clasele 5 și 6; 18 din clasa a 6-a. Rezultă că în manualul clasei a 8-a se reiau în total 659 de cuvinte, fiind introduse *încă 639 de unități lexicale noi.*

De aici obținem și următoarele date: în cele 4 manuale sînt cuprinse în total 3252 de cuvinte, dintre care *numai 259 sînt reluate în fiecare manual.*

Numărul de cuvinte *diferite* (1975) este evident mult prea mare pentru însușirea lor *în cadrul orelor stabilite prin planul de învățămînt* — programa prevăzînd un cuantum lexical de aproximativ 1000 de cuvinte!

Ultima serie de manuale prezintă în ansamblu un sensibil progres față de manualele precedente; elaborate după o programă perfecționată, cu obiective operaționale care pot orienta mai concret demersul instructiv-educativ al cadrelor didactice, noile manuale sînt un util instrument de lucru pentru însușirea limbii ca mijloc de comunicare orală și scrisă.

Tematica circumscrisă formării acestei deprinderi de comunicare determină colorătura materialului de limbă, suprapunîndu-se criteriului frecvenței. Aceasta înseamnă că este necesar să se selecționeze unitățile lexicale cele mai frecvente în cadrul fiecăreia din temele prevăzute de programă. În același timp, programa prevede o limită aproximativă a materialului lexical, menționînd pentru anul I de studiu însușirea unui vocabular de aproximativ 250—300 unități lexicale.

Ce ne oferă analiza statistică a lexicului manualelor în vigoare[7]? Tabelul următor redă cifrele care marchează volumul de unități lexicale *diferite* existente în cele 3 manuale.

Clasa	Numărul de unități lexicale diferite
5	380
6	780
7-8	1985

[4] A se vedea în acest sens Lucian Rașcă, *...ientări noi în predarea limbilor moderne.* în „Revista de pedagogie" nr. 7, 1978, Eugen Nicicov, *Vocabular minim pentru clasele 5—8* D.P., București, 1964; Ligia Pană, *Lexicul manualelor și pregătirea specifică a elevului de liceu,* „Limbile moderne în școală", 1980, vol. I; A. Irlăuanu, *Criterii de selecționare a lexicului în predarea limbilor moderne,* în „Limbile moderne în școală", 1972, vol I.

[5] E. Novicicov, *Predarea limbilor străine,* E.D.P., București, 1968, p. 46—47.

[6] E. Noveanu, A. Iliescu, *Limba rusă clasa a 5-a;* L. Dudnicova, L. Solcănescu, *Limba rusă, clasa a 6-a;* L. Dudnicova, L. Solcănescu, *Limba rusă, clasa a 7-a;* L. Dudnicova, L. Solcănescu, *Limba rusă, clasa a 8-a.*

[7] Sonia Averbuch-Metch, Lidia Ionescu, *Limba rusă, anul I de studiu,* E.D.P., București, 1983; Sonia Averbuch-Metch, L. Ionescu, *Limba rusă, anul II de studiu,* E.D.P., București, 1982; Cornelia Dumitriu, Carmen Nicolau, Elena Proca, *Limba rusă, anii 3 și 4 de studiu,* E.D.P. București, 1983.

Aceste cifre vorbesc de la sine: este evident că numărul unităților lexicale cuprinse în manuale *depășește cu mult atît posibilitățile de asimilare ale elevilor cît și prevederile programei.*

Situația descrisă dovedește faptul că analiza statistică a lexicului este o activitate laborioasă, căreia nici recenzenții, nici autorii nu-i acordă atenția și timpul pe care le merită.

Datele de mai sus prezintă doar o primă fațetă a selecționării cantitative a lexicului. Cea de-a doua latură a acestei probleme o reprezintă reluarea lexicului de la o clasă la cealaltă. Din păcate, nici din acest punct de vedere situația nu este mai bună. Astfel:

— manualul clasei a 6-a reia 315 unități lexicale din clasa a 5-a;

— manualul pentru clasele 7—8 reia 44 unități lexicale din manualul pentru clasa a 5-a;

— manualul pentru clasele 7—8 reia 356 unități lexicale din manualul clasei a 6-a.

Cel mai relevant este faptul că dintr-un total de 2430 de cuvinte diferite existente în manualele pentru clasele 5—8, există un *fond comun de numai 304 unități lexicale.*

Și din acest punct de vedere apare o concluzie clară: în afară de limitarea cantitativă în cotele prevăzute de programe, *manualele trebuie să asigure reluarea lexicului de la o clasă la alta dacă nu în totalitate, cel puțin în cea mai mare parte a lui.*

Dincolo de aspectele cantitative apar problemele selecționării *calitative* a lexicului.

Arătam la începutul studiului că pentru selecționarea calitativă sînt deosebit de importante listele de frecvență ale lexicului. Ce ne arată raportarea la una din ultimele lucrări de referință ale domeniului?[8] Verificînd prima mie de cuvinte în ordinea frecvenței descrescînde din această lucrare constatăm că aproape *1/3 (mai precis 322 unități lexicale) lipsește din fondul general al celor 2430 de cuvinte existente în manualele pentru clasele 5—8.*

Astfel, lipsesc cuvinte extrem de frecvente ca: себя, более, при, часть, случай, важный, производство, государство, движение, женщина, область, что-то, общественный, возможность, деньги, тяжелый, процесс, оба, научный, различный, решение, внимание, строительство, любой, правительство, качество, количество, группа, победа, сложный, будущее, значение, скорость, явление, бумага, существовать, предприятие, свойство, необходимо, уровень...

Dacă manualele ar fi cuprins un volum total de numai 1200—1400 de cuvinte atunci o astfel de situație ar mai fi putut fi justificată datorită necesității de a asigura o tematică *coerentă* a textelor de manual. Aceasta ar fi impus selecționarea *în cadrul fiecărei teme* a celor mai frecvente cuvinte, ceea ce ar fi determinat extinderea selecției dincolo de zona primei mii de cuvinte în ordinea frecvenței descrescînde.

O ultimă problemă a lexicului este cea a *repetabilității cuvintelor în cadrul aceluiași manual.*

Nici din acest punct de vedere nu s-ar putea spune că s-a făcut tot ce era posibil. Astfel, dacă prepozițiile, pronumele și verbele auxiliare apar — cum era și firesc — în prima parte a listei de frecvență, modul în care multe cuvinte au fost reluate sau nereluate demonstrează lipsa unui sistem de lucru în perioada de definitivare a manualelor.

Un număr relativ mic de cuvinte se reiau de 10 sau mai multe ori în fiecare manual, *lista cea mai lungă reprezentînd-o însă cuvintele care apar o singură dată!* Astfel, în manualul pentru clasele 7—8 apar o singură dată astfel de cuvinte ca: бабуся, беда, брать, ваятель, ведро, вовек, волшебник, вражда, держать, горло, зажимать, заесть, лук, невеста... (în total 403 numai în manualele clasei a 7-a); бросить, ведь, ветвь, властный, возмуженно, воротиться, вымыть, забивать, закончить, застилать, кусты, кусты, лениво, молва, мужик... (în total 514 în manualul clasei a 8-a).

Cu alte cuvinte, în manualul pentru clasele 7—8 există 917 cuvinte care se întîlnesc o singură dată! Evident, unele dintre ele (sau cea mai mare parte) sînt dintre cele la care se putea renunța, o mică parte fiind însă și din categoria celor care trebuiau reluate mai des.

Este de la sine înțeles că repetabilitatea unităților lexicale în manuale nu reprezintă în aceeași măsură și repetabilitatea acestor elemente în cadrul activității practice din clasă. Profesorul poate relua materialul lexical în exerciții construite de el, suplinind lipsurile manualelor. Manualul reprezintă însă în momentul de față instrumentul cel mai important de lucru pentru orice profesor. Ca atare, el determină în cea mai mare măsură cantitatea și mai ales *calitatea* activității instructive.

Or, manualele analizate *cuprind un volum de material de limbă disproporționat în raport cu prevederile programei și necesitățile de exersare pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor de folosire a limbii ca mijloc de comunicare.* Formarea deprinderilor presupune *realizarea unui sistem dens de exerciții, cu o reluare frecventă a materialului de limbă; din acest punct de vedere, manualele trebuie reanalizate, avînd ca scop reducerea volumului de unități lexicale la nivelul prevederilor programei și satisfacerea unor cerințe minime în ceea ce privește reluarea acestui material de la o clasă la alta și repetarea lui în cadrul fiecărui manual.*

[8] Засорина, Л.Н., *Частотный словарь русского языка*, Москва, Изд-во „Русский язык" 1977.

Creşterea eficienţei lecţiei prin aplicarea unui sistem de evaluare formativă şi tratare diferenţiată

DOINA MUNTEANU
Şcoala Nr. 59 din Bucureşti

În ETAPA ACTUALĂ, predarea limbilor străine în gimnaziu necesită o metodologie de lucru pentru realizarea unei omogenităţi crescute a clasei, condiţie esenţială în asigurarea unei eficienţe corespunzătoare a lecţiei. Este evidentă necesitatea unor cercetări ale căror rezultate să pună la dispoziţia profesorului practician atît o metodologie de lucru pentru reglarea procesului de instruire, cît şi instrumentele necesare pentru implementarea unei astfel de metodologii în practica şcolară.

I. **Ipotezele cercetării.** Apărută ca o contradicţie dialectică a procesului de instruire, discordanţa dintre eforturile profesorului şi ale elevilor, pe de o parte, şi rezultatele nesatisfăcătoare, pe de altă parte, problema reglării procesului de instruire a fost supusă investigării plecînd de la următoarea ipoteză generală: *Procesul de instruire poate fi reglat pe parcursul lui prin organizarea unui sistem de evaluare şi prin folosirea unor instrumente adecvate de reînvăţare sau recuperare.*

Avînd în vedere specificul disciplinei noastre, se poate formula şi următoarea ipoteză particulară: *Clasele de comportamente, care constituie obiective ale predării, se formează la niveluri diferite.*

Atît ipoteza generală cît şi ipoteza particulară sînt demonstrabile prin analiza cantitativă şi calitativă a datelor obţinute.

II. **Instrumentele cercetării.** Pentru această cercetare a fost adoptat conceptul de *recapitulare orientată*[1], în vederea căruia am elaborat obiectivele operaţionale ale fiecărei teme, testele de progres, fişele de activitate independentă şi diagramele rezultatelor pe itemi.

Cele 6 teste formative au fost administrate în 6 clase, la 198 de elevi de la Şcoala Nr. 59, în anii şcolari 1982-1983 şi 1983 — 1984.

Obiectivele operaţionale ale fiecărei teme reprezintă, ca în proiectarea oricărei strategii, punctul de plecare.

Am formulat în termeni comportamentali, performativi, ce trebuie să poată face elevul după studierea următoarelor capitole:

— paradigma auxiliarelor *avoir* şi *être* şi a verbelor de grupa a III-a: *partir, écrire, boire, lire*, la clasa a V-a;

— paradigma verbelor pronominale, numeralele cardinale şi pronumele personale complemente directe, la clasa a VI-a.

Astfel, după parcurgerea lecţiei „Le corps humain", care conţine structuri cu verbe pronominale la indicativ prezent, perfect compus şi imperativ, elevul trebuie:

1) să răspundă afirmativ la întrebări conţinînd verbe pronominale, la indicativ prezent;

2) să răspundă afirmativ la întrebări conţinînd verbe la perfect compus;

3) să răspundă negativ la întrebări conţinînd verbe pronominale la prezent;

4) să răspundă la o comandă a) printr-o propoziţie afirmativă şi b) printr-o propoziţie negativă;

5) să formuleze întrebări la o situaţie dată;

6) să descrie o situaţie (activităţile zilnice) în prezenţa unor stimuli vizuali.

Testele formative cuprind itemuri cu sarcini de lucru a căror rezolvare presupune realizarea de către elev a unui comportament prevăzut ca obiectiv (fig. 1).

Pentru fiecare obiectiv, în afara itemurilor testului, am elaborat *fişele de activitate independentă*. Ele cuprind rezolvarea explicitată a sarcinilor de lucru, precum şi o nouă sarcină de acelaşi tip, dar cu material diferit (fig. 2 şi 3).

III. **Datele obţinute şi analiza lor.** Rezultatele la teste, introduse în diagrame, relevă următoarele situaţii cantitative şi calitative:

a) La clasa a V-a (Testul nr. 1) se observă că numărul de sarcini rezolvate corect pe clasă diferă de la item la item, va-

[1] Pentru învăţămîntul diferenţiat, a se vedea E. Noveanu, *Recapitularea orientată*, în „Revista de pedagogie", nr. 8/1978; Lon T. Radu, *Învăţămîntul diferenţiat*, „Concepţii şi strategii", E.D.P., 1978; I. Jinga, *Inspecţia şcolară*, E.D.P., 1983; V. Tîrcovnicu, *Învăţămîntul frontal, învăţămîntul individual, învăţămînt pe grupe*, E.D.P., 1981; R. Dottrens, *L'enseignement individualisé*, Delacheux et Niestle, Neuchâtel, 1971.

Clasa a VI-a — Tema: VERBE REFLEXIVE — *Limba Franceză*: Test Nr. 1

1. *Răspundeți afirmativ la următoarele întrebări:*

a) Est-ce que tu te lèves tôt?

b) Est-ce que vous vous essuyez avec une serviette?

. . . . . .

c) Est-ce qu'ils se lavent avec du savon?

. . . . . .

2. *Răspundeți prin propoziții afirmative:*

a) Est-ce que tu t'es lavé les dents?

. . . . . .

b) Est-ce que vous vous êtes réveillés tard dimanche?

. . . . . .

c) Est-ce qu'elle s'est habillée vite?

. . . . . .

d) Est-ce que tes amies se sont promenées dans le parc?

. . . . . .

3. *Răspundeți negativ la următoarele întrebări:*

a) Est-ce qu'il se lève trop tard le matin?

. . . . . .

b) Est-ce que vous vous baignez dans le lac?

. . . . . .

c) Tu te couches l'après-midi?

. . . . . .

4. *Răspunde la următoarele comenzi:*

a)

Habille-toi vite!
Oui, ...

b)

Habille-toi!
Non, ...

5. *Scrie 2 întrebări folosind verbele:*

a) se laver

b) se peigner

6. *Descrie ceea ce a făcut Jacques ieri, orientându-te după imaginile date:*

a)

b)

Hier, Jacques . . . . . .

c)

d)

e)

f)

g)

h)

Fig. 1

rând între 27 răspunsuri corecte (din 34) la itemii nr. 1,2,3 (clasa a V-a A) și 15 răspunsuri corecte (din 34) la itemul 5 la aceeași clasă.

b) Se constată o diferență și între clase în ceea ce privește numărul total de răspunsuri corecte: 70 (44%) la clasa a V-a C și 116 (68%) la clasa a V-a A.

În afara diferențelor relativ nesemnificative dintre clase, datele ne relevă însă un aspect cu caracter de legitate, și anume scăderea numărului de răspunsuri corecte

Clasa a VI-a — Tema: VERBE REFLEXIVE — *Limba Franceză* — **Fișa de lucru Nr. 1.6.**

1. *Ai aflat de descris activitățile pe care Jacques le-a desfășurat ieri:*

Verbul de folosit: *se réveiller*
Je me suis réveillé
Tu t'es réveillé
Il s'est réveillé
Jacques s' .....

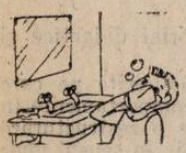
a)

Acum scrie corect, sub fiecare imagine, propoziția pe care ai vrut s-o formulezi la test:

Hier, Jacques .....

Verbul de folosit: *se lever*
Je me suis levé
Tu t'es levé
Il s'est levé
Jacques s' .....
.....

b)



Verbul de folosit: *se laver*
Je me suis lavé
Tu t'es lavé
Il s'est lavé
Jacques s' .....
.....

c)

Verbul de folosit: *s'essuyer*
Je me suis essuyé
Tu t'es essuyé
Il s'est essuyé
Jacques s' .....
.....

d)

Verbul de folosit: *se peigner*
Je me suis peigné
Tu t'es peigné
Il s'est peigné
Jacques s' .....
.....

e)

Verbul de folosit: *s'habiller*
Je me suis habillé
Tu t'es habillé
Il s'est habillé
Jacques s' .....
.....

f)

Fig. 2

Clasa a V-a — Tema: Prezent: ÊTRE (forma negativă) — *Limba Franceză* — **Fișa de lucru Nr. 3**

Je **ne** suis **pas**	Nous **ne** sommes **pas**
Tu **n'** es **pas**	Vous **n'** êtes **pas**
Il, Elle **n'** est **pas**	Ils, Elles **ne** sont **pas**

1. *Orientîndu-te după formele date mai sus, completează verbul ÊTRE cu negațiile necesare:*

— Je.. suis .... professeur.
— Son uniforme .. est .... propre.
— Marie et Bogdan .... sont .... prêts pour la classe de français.
— Tu.. es ..... le frère de Nicole.
— Nous.. sommes ..... dans le jardin.
— Vous.... êtes.. .... petits.

2. *Completați aceste propoziții cu verbul ÊTRE la forma negativă:*

— Mes roses ..... jaunes.
— Je ..... chez Simone.
— Son cahier ..... beau.
— Vous ..... devant la fenêtre.

3. *Transformați propozițiile afirmative în negative:*

— Ils sont seuls à la maison.
— Mon stylo est sur le bureau.
— Nous sommes derrière la porte.
— Je suis maçon.

4. *Răspundeți negativ la următoarele întrebări:*

— Est-ce que tu es au marché?
— Non, je .....
— Est-ce que vous êtes à Predeal?
— Non, nous .....
— Est-ce qu'il est ton ami?
— Non, il .....
— Est-ce que tes fleurs préférées sont les roses?
— Non, mes .....

5. *Răspunde acum corect la întrebările de la test:*

— Est-ce que tu es professeur?
— Est-ce qu'elle est la soeur de Marie?
— Etes-vous sur le chantier?

Fig. 3

dată cu creşterea indicelui itemului. Astfel, dacă cele mai bune rezultate se obţin la primii doi itemi, rezultatele cele mai slabe se obţin la ultimul item.

O caracteristică generală a rezultatelor este aceea că toate cele trei clase au obţinut procentaje de răspunsuri corecte cu puţin peste 50%.

Ce ne pot oferi aceste date pentru reglarea procesului de instruire? În primul rînd putem avea o situaţie de ansamblu a nivelului la care s-au însuşit diferite elemente exersate în orele respective. Astfel, putem considera că elementele (structurile) care au fost însuşite cel mai bine sînt:

— La clasa a V-a itemii *1, 2, 3*, respectiv cunoaşterea sensului acestor verbe *(1)*, conjugarea lor la diferite persoane *(2)* şi folosirea lor în răspunsuri afirmative *(3)*;

— La clasa a VI-a structurile care au fost însuşite cel mai bine par a fi: la Testul nr. *1* la clasa a VI-a itemii *1, 2* şi *3*, adică folosirea în răspunsuri afirmative a verbelor pronominale la indicativ prezent *(1)* şi perfect compus *(2)* şi în răspunsuri negative la indicativ prezent *(3)*. La Testul nr. *2* la clasa a VI-a itemul *1*, care cuprindea structura afirmativă cu pronume personal complement direct şi verb la indicativ prezent şi itemul *4* cu structura la imperativ afirmativ cu pronume personal complement direct.

În acelaşi timp, structurile (elementele) cele mai dificile par a fi:

— La clasele a V-a itemul *5*, formularea de structuri interogative cu verbele *partir, écrire, lire, boire;*

— La clasele a VI-a itemul *5* cu structuri interogative cu verbe pronominale şi itemul *6*, descrierea unor situaţii după imagini folosind verbele pronominale la perfect compus şi la Testul nr. *2* la toate cele 3 clase, itemii *2,3* şi *5*, respectiv folosirea pronumelui personal complement direct în structuri negative *(2)*, în structura cu verb la perfect compus *(3)* şi structura cu imperativ negativ.

Rezultă în mod evident că elementele predate sînt însuşite diferit, ceea ce era de altfel de prevăzut. Instrumentele pe care le-am folosit ne confirmă acest lucru şi ne oferă în acelaşi timp posibilitatea unei intervenţii pedagogice diferenţiate. Prin însumarea răspunsurilor corecte am obţinut un total care ne arată că în fiecare din aceste clase avem un grup de elevi (10,8,7) care şi-au însuşit în totalitate elementele predate. În acelaşi timp, există un mare număr de elevi (între 7 şi 11) care nu au putut rezolva corect nici una din sarcinile testului. Restul clasei este dispersat între aceste extreme.

Această relevare, pe de o parte a elementelor neînsuşite şi pe de altă parte a elevilor care întîmpină dificultăţi, constituie punctul de plecare în reglarea procesului de instruire, în sensul organizării activităţii didactice de o manieră care să permită reînvăţarea elementelor ce prezintă dificultăţi. Reînvăţarea se realizează prin folosirea unor fişe de lucru numai de către elevii vizaţi.

IV. Concluzii şi implicaţii

— Ne-am oprit la deprinderea de exprimare în scris întrucît este singura deprindere care poate fi măsurată cu teste cu administrare colectivă.

— Am considerat drept clase de comportamente specifice pentru această deprindere la clasele a V-a şi a VI-a răspunsul, formularea de întrebări, descrierea.

— Aceste clase de comportamente au fost operaţionalizate pentru acest nivel de instruire, formulîndu-se obiective operaţionale care permit o măsurare neambiguă.

— Instrumentele de evaluare formativă au fost elaborate pentru fiecare clasă de comportamente.

Prin administrarea instrumentelor de evaluare formativă au fost obţinute date care pun în evidenţă lipsurile elevilor la momentul respectiv.

— Aceasta ne-a permis să folosim diferenţiat fişe de lucru pentru reînvăţarea elementelor respective, fapt care a dus la o mai bună omogenizare a clasei decît în cazul unor recapitulări sau reexersări obişnuite.

Implicaţii la nivelul teoriei didactice şi al documentelor şcolare:

— Relevarea nivelurilor diferite pe care le ating diferite clase de comportamente în cursul instruirii ar impune o restructurare a prevederilor programei, fie în sensul unor specificaţii diferite pentru diferite clase de comportamente, fie o diferenţiere a materialului de limbă supus exersării pentru formarea unei deprinderi sau a alteia.

— La nivelul manualului se impune elaborarea unor sisteme de exerciţii diferenţiate pe deprinderi (de exemplu, în accepţia formulată de W. Rivers), întrucît în actualele manuale exerciţiile nu sînt elaborate corect nici din punctul de vedere al succesiunii etapelor de formare a deprinderilor şi nici din punctul de vedere al succesiunii materialului de limbă.

— La nivelul practicii şcolare ar fi necesară proiectarea unui set de teste de evaluare formativă, experimentate şi standardizate, precum şi a unor fişe de lucru pentru tratarea diferenţiată a elevilor, care ar facilita mult activitatea practicianului şi ar reprezenta modele pentru elaborarea altor instrumente similare.

— În fine, folosirea unor instrumente ca cele descrise mai sus poate pune la dispoziţia profesorului suficiente date care, însumate, pot permite o aşa-numită „analiză" a erorilor, pe baza căreia se pot elabora instrumente sau se poate proiecta instruirea cu coloratură profilactică.

ECOURI LA DEZBATERILE INIȚIATE DE REDACȚIE

Cercetarea științifică în școala bihoreană

Prof. VIORICA PISCOI
Inspector școlar general al Inspectoratului Școlar al Județului Bihor

APRECIEM ÎN MOD DEOSEBIT inițiativa „Revistei de pedagogie" de a organiza dezbaterea privind contribuția cercetării științifice la dezvoltarea și modernizarea învățămîntului nostru, prin intervențiile publicate încă din numărul 6 al revistei oferindu-se exemple fidele cu realitatea școlii, care contribuie la fixarea unor repere și la conturarea unor direcții și priorități ale cercetării pedagogice.

Asemenea punctelor de vedere menționate, intervenția noastră izvorăște din realitățile școlii și din numeroasele referiri făcute de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, în Raportul la Congresul al XIII-lea al Partidului Comunist Român **și în alte documente de partid, cu privire la „cunoașterea umană", „descoperirea de noi și noi taine ale naturii și universului", „însușirea și aplicarea în viață a celor mai noi cuceriri ale geniului uman, tezaurul cunoașterii universale", „consumul de energie și inteligență creatoare", spiritul revoluționar, competență, devotament și abnegație.**

„Cunoașterea umană — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — nu are limite, e fără margini! Posibilitatea de noi și noi descoperiri, în toate domeniile, nu a fost încheiată! Trebuie deci, acționînd în spirit revoluționar, să faceți totul pentru a putea mîine să dezlegați noi taine ale tehnicii, ale naturii, ale cunoașterii umane în general. Numai așa veți putea fi permanent revoluționari, vă veți putea îndeplini misiunea în societate — de a ridica patria noastră pe culmi tot mai înalte, de a menține treaz spiritul de luptă revoluționar — care constituie chezășia înălțării României în societatea comunistă".

1. Organizare, planificare, sistem

Într-un asemenea climat de efervescență creatoare, de deschidere și afirmare consecventă a valorilor, Inspectoratul școlar a aplicat neabătut adevărul că nu toți putem de toate și că în școală nu putem cerceta orice (ci numai ceea ce are o influență pozitivă asupra procesului de învățămînt și contribuie la progresul școlar al elevilor), impunîndu-se planificarea și coordonarea activităților de cercetare la nivelul școlilor, al centrelor metodice și al inspectoratului școlar. Inspectoratul Școlar al Județului Bihor a asigurat și asigură coordonarea activității de cercetare științifică prin inspectorii școlari și directorii de școli, prin comisiile pe specialități din cadrul Casei personalului didactic, prin societățile științifice ale cadrelor didactice, oferind, în urma unor anchete, chestionare și evaluări, planuri și modele ale activităților de cercetare științifică, pe școli, grupe de școli și pe specialități. Aceste planuri și documentare rezultă din sarcinile școlilor și ale cadrelor didactice, din necesitățile producției și vieții, din problemele specifice treptei de învățămînt, școlii și localității respective.

Înțeles în mod just de către cei implicați, sistemul acțiunilor de patronare și integrare oferă ample posibilități de cercetare, de informare și documentare.

Programele speciale ale școlilor din Bihor privind patronarea cuprind numeroase activități concrete și eficiente privind perfecționarea, inițierea unor studii și cercetări comune, participarea reciprocă la activități metodice și de specialitate, dezbaterea unor capitole din programele și manualele școlare și predarea experimentală a acestora, dotarea cu cărți, materiale și aparatură didactică, întocmirea unor bibliografii tematice, colaborarea la diferite publicații, culegeri de exerciții. Cele mai bune rezultate în acest sens le au Liceul Pedagogic „Iosif Vulcan" din Oradea (coordonat de catedra de pedagogie-psihologie-metodică a Facultății de Istorie-Filosofie din Cluj-Napoca), Liceul de Filologie-Istorie din Oradea (coordonat de catedra de literatură română a Facultății de Filologie din Cluj-Napoca), Liceul Industrial

Nr. 2 Oradea (patronat de Institutul de Subingineri Oradea), Liceul Agroindustrial Salonta (patronat de Institutul Agronomic din Cluj-Napoca). Printre temele urmărite amintim: *Metode moderne de investigare a textului literar* (cu aplicații la opere ale scriitorilor Liviu Rebreanu, Ion Luca Caragiale, Nichita Stănescu), *Pedagogia școlară între tradiție și inovație*, *Determinarea presiunii miniere pentru stratul II, mina I, sectorul minier Vărzari*, *Valorificarea solurilor sărăturoase din zona Salonta și posibilități de ameliorare treptată*, *Termostat ultrastabilizat pentru polarograf*, *Valorificarea tuburilor fluorescente uzate*, *Tradiții culturale bihorene*.

În atenția Inspectoratului școlar și a Casei personalului didactic au stat catedrele pe specialități, comisiile metodice și cercurile elevilor pe discipline de învățământ, acestea constituind tot atîtea forme organizatorice care favorizează cercetarea în grup, în formarea științifică. Avem în vedere faptul că provocarea și stimularea creativității cadrelor didactice și a elevilor, prin elementele de originalitate, noutate și valoare subînțelese, este deopotrivă o problemă de colectivitate și sistem, dar și una individuală, rod al unei motivații puternice și a unei trebuințe lăuntrice de cunoaștere, de căutare.

2. Desfășurarea și conținutul cercetării științifice în învățămînt

Prin cadrele didactice descoperirile științifice și realizările culturale își fac și-și vor face întotdeauna drum spre conștiința oamenilor. De-a lungul timpului, școlii i-a revenit rolul de a se constitui ca sistem organizat și autorizat de formare a tineretului pentru muncă și viață, de instruire și educare a acestuia, de asigurare a cunoștințelor de bază. În anii socialismului — mai ales după Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român — rolul și funcțiile școlii au sporit, ea devenind principalul factor de cultură și civilizație ale întregului popor și incluzînd în mai mare măsură descoperirile științei și tezaurul culturii naționale și universale, răspunzînd dezideratului anticipării și participării.

Orice descoperire cuprinde elemente noi față de un nivel dat (existent) de formare și informare. Ea presupune deprinderi intelectuale, analiză, sinteză, aplicare, evaluare, cunoaștere și înțelegere, modalități diverse de a folosi informația. Sînt motive puternice care ne mobilizează să acționăm astfel încît informația științifică să pătrundă în lecțiile și activitățile școlare în forma ei concretă, naturală, toate secvențele activității de instruire menținîndu-i notele specifice, definitorii.

Stilul muncii intelectuale este un rezultat al activităților de cercetare și perfecționare, al strădaniilor majorității cadrelor didactice pentru cunoașterea și aplicarea în domeniul specialității a informațiilor din știință, cultură și tehnică, al ordonării în sistem a acestor achiziții de idei și noțiuni. Ne-am preocupat ca acest stil să caracterizeze deopotrivă activitatea cadrului didactic și a întregii școli, pentru a menține treaz interesul elevilor pentru cunoaștere și cercetare și a-i obișnui cu învățarea și cercetarea pentru viitor, pentru producție (profesie) și viață. Atitudinea de stimulare și încurajare a cadrelor didactice și a elevilor a contribuit la angajarea acestora în aportul cercetării și descoperirii didactice, la creșterea spiritului de independență și răspundere.

3. Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția

Prin activitățile inițiate, Inspectoratul Școlar al Județului Bihor și școlile din județ au urmărit integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția. Avem constituite manifestări științifice tradiționale precum: „Zilele Școlii Bihorene", aflate la a V-a ediție, simpozionul „Educația materialist-științifică a preșcolarilor și elevilor", aflat la a IV-a ediție, manifestarea politico-educativă „Trăim și muncim în chip comunist". Acestea cuprind un număr mare de comunicări științifice, prezentate în etapele pe școală, pe centre metodice și la nivelul județului, în conformitate cu planul activităților de cercetare științifică și metodică și temele fixate de Inspectoratul școlar, difuzate din timp școlilor prin Buletinul de informare și documentare al Inspectoratului școlar și al Casei personalului didactic. La faza județeană a Zilelor Școlii Bihorene în 1984 și 1985 s-au prezentat 750 comunicări științifice în 56 de secții. Lor li se adaugă numeroase lucrări științifice, lucrări pentru obținerea gradului didactic I, informări metodice și de specialitate prezentate în cadrul catedrelor al cercurilor pedagogice, al societăților științifice, al comisiilor de specialitate din cadrul Casei personalului didactic cu ocazia unor schimburi de experiență, mese rotunde, simpozioane. Multe din acestea s-au materializat în manuale și metodici, lucrări auxiliare publicate, articole și studii publicate, mijloace de învățămînt, expoziții de material didactic, aceste lucrări valorificînd o bogată informație științifică și metodică, numeroase catedre și comisii metodice exercitînd o influență catalitică, selectînd și impunînd lucrări valoroase, cu premise și concluzii de cercetare bine precizate, cu soluții riguroase, eficiente, ceea ce a adus numeroase premii pentru cadrele didactice și elevii acestor școli. Amintim aici *Manualul de psihologie generală și a copilului* (autori: Ursula Schiopu, Viorica Piscoi), *Analiză matematică* — manual pentru clasa a XI-a (autori: Octavian Stănășilă, Gheorghe Gussi, Tiberiu Stoi-

c a), *Metodica predării obiectelor de specialitate agricolă* (autor Ioan Balog), *Îndrumător metodic pentru însușirea limbii române* (autori: Ludovic Kovacs și Letiția Kőte), *Elaborarea lecțiilor de chimie din perspectivă taxonomică* (autori: Mihai Alexei și Cornel Mureșan), *Potențialul energetic eolian în județul Bihor* (autori: Gheorghe Măhăra, Florian Bențe și Nicolae Josan), *Orientarea școlară și profesională a elevilor din mediul rural* (în colaborare cu Centrul de Științe Sociale din Cluj-Napoca), *Ghid de orientare școlară și profesională a elevilor spre meseriile prioritare cerute de economia județului: mine și petrol, construcții și agricultură* (editat de Inspectoratul școlar și Casa personalului didactic).

Acțiunea națională „Creativitate și eficiență în învățămînt" a pus în valoare experiența didactică pozitivă existentă în județ, înclinațiile spre cercetare și nivelul ridicat al multor lucrări și aparate. *Catalogul cuprinzînd realizările cadrelor didactice din județul Bihor în 1983—1985* a cuprins peste 200 de lucrări științifice publicate în diferite edituri, articole și studii publicate în reviste, manuale, metodici, lucrări brevetate, mijloace de învățămînt, modele, dispozitive, aparate și utilaje, filme didactice, caiete de lucru pentru elevi. Dintre acestea amintim *Cronometru electronic cu afișare analogică*, *Culegere de modele de cercetare științifică pentru biologie*, (autor Ioan Dărăbăneanu), *Dispozitiv pentru măsurarea cantității de ciment în siloz* (autor colectiv de profesori de la Liceul Industrial Aleșd), *Dispozitiv de sincronizare a aspectomatului cu magnetofonul* (autor Bartos Elekes Istvan), *Adaptor pentru vizualizarea caracteristicilor tuburilor electronice și tranzistorilor pe ecranul osciloscopului* (autor Bartos Elekes Istvan), *Instalație pentru producerea biogazului* (autor colectiv de profesori de la liceele din județ), *Captatori solari pentru producerea apei calde*, *Aparat pentru electroforeză* (autor Florian Hava).

La acestea se adaugă lucrări valoroase, cu demonstrații, precum *Utilizarea calculatoarelor programabile cu afișaj pe ecran TV în procesul de învățămînt* (autor colectiv de profesori de la Liceul de Filologie-Istorie din Oradea), *Aspecte ale cunoașterii și autocunoașterii elevilor* etc.

4. Valorificarea activității de cercetare, a rezultatelor acesteia, a informației științifice și metodice

Inspectoratul școlar a constatat că școlile din Bihor au și pot asigura în continuare condiții favorabile receptării rezultatelor cercetării științifice, cultivînd interesul elevilor pentru cunoaștere, pasiunea intensă necesară și prezentă în toate domeniile cunoașterii, creînd în rîndul tineretului școlar starea de spirit, de căutare și elan care însoțește descoperiri și adevăruri. În același timp, școlile trebuie să răspundă unor cerințe imediate și de perspectivă ale producției. Așa explicăm interesul constant al multor catedre și cadre didactice pentru cercetarea, proiectarea și construirea unor instalații de biogaz, eoliene, geotermale, pentru utilizarea energiilor neconvenționale, pentru valorificarea materialelor refolosibile, pentru îmbunătățirea unor aparate, utilaje și dispozitive.

Prezența cadrelor didactice în activitățile științifice și metodice, în manifestările științifice organizate la nivel județean și național, premiile obținute, lucrările publicate, invențiile realizate, mijloacele de învățămînt confecționate constituie dovezi ale preocupării continue pentru creșterea eficienței muncii și măiestriei profesionale, pentru efectuarea unor experimente valoroase, a implicării active în predare, învățare și cercetare, legînd școala de întreaga viață politică și economico-socială a țării.

Rezultat al colaborării existente între Inspectoratul școlar și instituțiile de cultură din județ sînt unele instrumente de lucru, bibliografii și documente necesare cadrelor didactice și elevilor antrenați în cercetarea științifică. Serviciul de informare și documentare este implicat astfel în elaborarea catalogului cuprinzînd lucrările științifice și metodice de gradul I ale cadrelor didactice, difuzînd totodată în școli numeroase bibliografii.

Pornind de la realizările existente și de la necesitatea obiectivării asistenței la lecții și la celelalte activități instructiv-educative, Inspectoratul școlar a elaborat, în colaborare cu specialiști din învățămîntul universitar, prin contribuția multor cadre didactice și a conducerilor de școli, a Casei personalului didactic o fișă de observare și evaluare a procesului de instruire-formare, cu grile corespunzătoare pentru aprecierea informației științifice, a elementelor de noutate și valoare, creativitate, problematizare și învățare prin descoperire.

Organizînd și desfășurînd aceste activități de cercetare și perfecționare, urmărim cu perseverență cultivarea în rîndul cadrelor didactice și al elevilor a pasiunii pentru noutate și valoare, a priceperii pentru generalizarea experienței pozitive, promovînd criterii de apreciere bazate pe cultul și rezultatele muncii.

Orientarea şcolară şi profesională — componentă a educaţiei permanente

Dr. ANA GUGIUMAN
Centrul de Ştiinţe Sociale din Iaşi

DIRECTIVELE CONGRESULUI AL XIII-LEA al Partidului Comunist Român subliniază pregnant ideea că înfăptuirea măreţelor obiective şi idealuri proiectate pentru următorii ani este dependentă, în mare măsură, de ridicarea continuă a pregătirii tehnico-profesionale şi a nivelului de cultură a întregii populaţii. „Cu cît omul va fi mai stăpîn pe maşini, pe tot ceea ce a creat omenirea mai bun în toate sectoarele de activitate, cu cît va avea un nivel de pregătire mai ridicat, subliniază tovarăşul Nicolae Ceauşescu, **cu atît el îşi va putea făuri într-un timp mai scurt viitorul său fericit, cu atît va face ca socialismul să fie o societate care să asigure din plin tot ceea ce este necesar pentru bunăstarea şi fericirea tuturor oamenilor".**

Pregătirea şi perfecţionarea forţei de muncă, concepută în spiritul acestor exigenţe, are în vedere pregătirea iniţială de profil larg, fundată pe cunoştinţe profesionale generale, uşor convertibile, pe care se aşază specializările ulterioare. Acest mod de organizare a profesionalizării forţei de muncă, prin sistemul de învăţămînt, plasează procesul de formare profesională — şi implicit etapa premergătoare, orientarea şcolară şi profesională, sub incidenţa educaţiei permanente a cărei componentă intrinsecă devine. Căci, în conformitate cu noul model educaţional pe care-l oferă învăţămîntul românesc, avînd la bază principiul integrării sale cu cercetarea şi producţia, *sarcina orientării şcolare şi profesionale nu mai poate să se rezume doar la informarea elevilor asupra profesiunilor, ci să ducă la dezvoltarea atitudinii lor pozitive faţă de acestea, să-i determine să manifeste preocupări constante faţă de profesiunea preferată.* Interpretarea opţiunii şcolare/profesionale prin implicarea elevului în acest amplu proces pedagogic sugerează lărgirea considerabilă a obiectivelor orientării care va trebui să urmărească „şi structurarea acelor caracteristici de personalitate reclamate de o formă sau alta de activitate" [*4*, p. 106]. Această cerinţă plasează necondiţionat orientarea între obiectivele a ceea ce concepem astăzi prin educaţie permanentă. Astfel, apreciind în consens cu argumentele Comisiei internaţionale asupra dezvoltării educaţiei, că educaţia permanentă se extinde asupra tuturor aspectelor actului educativ, înglobîndu-le pe toate, întregul fiind mai mult decît suma părţilor, E. Faure precizează că „în educaţie nu se poate identifica o parte permanentă deosebită de rest, şi care nu s-ar include în ea" [*3*, p. 89].

Caracteristica dominantă a acestei viziuni asupra educaţiei este aspectul de globalitate şi continuitate, iar obiectivul său fundamental de a asigura fiecăruia descoperirea şi *afirmarea plenară* a propriului eu, în condiţiile unei lumi în permanentă mişcare, semnifică implicit recunoaşterea unicităţii persoanei. În tentativa de a răspunde aspiraţiilor fundamentale ale personalităţii în raport cu exigenţele vieţii sociale, educaţia permanentă impune abordarea multilaterală a acestor două realităţi. Acest fapt implică un efort de sinteză, înglobînd toate sectoarele educaţiei şi toate vîrstele vieţii, formare şcolară şi extraşcolară, educaţie antepreşcolară, preşcolară, şcolară şi a adulţilor, integrare profesională şi socială. *Educaţia permanentă trebuie înţeleasă deci ca un sistem de obiective, procese, metode şi tehnologii educaţionale capabile să cultive însăşi educabilitatea şi continua adaptare.*

2. Vasta literatură consacrată acestei problematici conţinînd fie teoretizări, fie diferite experienţe naţionale în problemă, permite identificarea unui întreg registru de obiective. Redate sintetic acestea ar fi:

— educaţia să folosească toate metodele şi mijloacele care să concureze la crearea unei autonomii şi disponibilităţi astfel încît elevul să înveţe să se informeze, să comunice, să se cunoască pe sine şi să găsească mijloacele de depăşire a obstacolelor şi condiţionărilor de orice gen;

— educaţia să deschidă larg căile de participare concretă la activităţile civice, so-

ciale, la dezvoltarea economică și socială, să formeze capacitatea de decizie;

— educația să cultive constant și intens coeziunea națională, unitatea forțelor creatoare ale societății și deschidere spre o lume a păcii și colaborării. În acest sens, educația permanentă, spune G. Văideanu, „asigură o deschidere a tineretului și adulților spre problematica lumii contemporane, cultivînd ideile și calitățile morale necesare colaborării între popoare și promovării păcii" [8, p. 44];

— educația să creeze posibilitatea ca orice persoană să se dezvolte la maximum, să „înflorească" prin profesiune, avînd în vedere că „scopul sistemului de formare este de a maximiza eficiența economică a individului" [5, p. 102]. În această acțiune se va ține cont de trei elemente: informarea la zi, previziunea asupra mersului muncii și orientarea. În profesiune deziderate de ordin profesional și exigențe sociale se întîlnesc, iar acest echilibru este realizabil în condițiile în care copilul sau tînărul este orientat către profesiunea care-i va permite valorificarea optimă a trăsăturilor sale de personalitate, în condițiile în care adultul va putea să se perfecționeze în profesiune actualizîndu-și mereu informațiile sau se va reorienta către alt domeniu, valorificîndu-și acumulările și reorganizîndu-le într-o nouă perspectivă.

3. *Conturîndu-se astfel ca obiectiv distinct al educației permanente, orientarea școlară și profesională a evoluat în sens larg tinzînd către o orientare continuă școlară și profesională*, susceptibilă „de a sfătui indivizii de la intrarea în școala primară pînă la sfîrșitul activității lor profesionale" [7, p. 45].

Caracterul de continuitate devine trăsătura pertinentă a orientării școlare și profesionale. Aceasta înseamnă că acțiunea de orientare, individuală sau colectivă, va privi individul de la intrarea în școală, de-a-lungul studiilor și a activității profesionale. În acest context orientarea nu mai este un act singular, împlinit o dată pentru totdeauna. Caracterul de continuitate a orientării ne sugerează o dublă interpretare:

— orientarea este o acțiune care se exercită la nivelul persoanelor de vîrste și condiții socio-profesionale diferite;

— una și aceeași persoană este implicată în orientări succesive realizate în perioada de pregătire, dar și în activitatea profesională. Această trăsătură a sa este recunoscută și în faptul că mediile profesionale evoluînd neîncetat — ca urmare a introducerii tehnologiilor moderne, a automatizării și a robotizării producției — impun individului fie angajarea sa într-un proces de perfecționare continuă, fie la o reorientare profesională.

Studiile de psihologie și pedagogie școlară demonstrează că dezvoltarea aptitudinilor generale ale individului depinde de cerințele la care sînt supuse, că „școlii îi revine sarcina de a-i dota pe tineri" [2, p. 463]. Aceasta înseamnă că, în mod progresiv, cum progresivă este și introducerea elevului în diferite domenii de studiu, se va întreprinde o evaluare științifică a capacităților elevului în raport cu cerințele care i se impun, se vor prevedea perspectivele evoluției lui ulterioare și va fi îndrumat în vederea deciziei de orientare.

Continuitatea orientării se regăsește atît în obiectivele specifice formulate pentru fiecare etapă din evoluția individului cît și în mijloacele lor de realizare. Astfel, privite în perspectiva unei finalități comune, obiectivele și căile lor de realizare devin punctele de referință a orientării realizate strategic prin „pedagogia opțiunii" [6].

Dacă strategiile dezvoltării sau metodologia cunoașterii sînt comune unor populații mai mult sau mai puțin numeroase, *consilierea conținută în actul orientării nu poate fi exprimată decît în raport cu dezvoltarea proprie fiecărei persoane*. În fiecare etapă de formare, dar îndeosebi în etapele care implică efectuarea unor alegeri, orientarea adecvată trebuie sprijinită pe aprecierea nivelului optim al motivației și pe dominantele de personalitate. Majoritatea elevilor s-ar plasa în imposibilitate de a face o alegere judicioasă fără o informație adecvată asupra profesiei dorite și a filierelor școlare de pregătire, fără conștientizarea potențialului propriu și a echilibrului realizat între disponibilități-cerințe-realizări, fără o îndrumare competentă în a opera o alegere dintre mai multe posibile.

Cunoașterea realităților școlare, în special, și a celor sociale, în general, ne permite să apreciem că informațiile privind rețeaua școlară și cerințele profesiunilor le parvin elevilor prin diverse canale. Aceeași realitate ne oferă suficiente argumente pentru a considera că organizarea actuală a orientării în însuși procesul de învățămînt se cere validată de practică. Aceasta se poate realiza prin întemeierea unei autentice orientări pe informațiile realizate din confruntarea potențialului pus în evidență de metodele de psihodiagnostic, cu performanțele dobîndite la diferite prestații școlare; pe concluziile sugerate din corelarea aspirațiilor sub aspect de nivel și domeniu profesional, cu motivația lor și cu posibilitățile de realizare, privite prin prisma competențelor ce le poate dobîndi vizavi de oferta de locuri de muncă. Orientarea să se întemeieze deci, în primul rînd, pe capacitatea *de a defini cu exactitate situația fiecărei individualități și pe posibilitatea de a-i oferi calea potrivită de dezvoltare*.

Ca și educația permanentă și orientarea permanentă va realiza *efortul de abordare globală, multilaterală a persoanei*, sfatul de orientare fiind sinteza informațiilor asupra tuturor laturilor personalității privite în contextul social în care aceasta se manifestă.

Orientarea se susține pe realizarea apropierii dintre domeniile profesional și extraprofesional, dintre cognitiv și afectiv-motivațional, dintre aspirații și satisfacerea lor. Sinteza corectă a acestor informații jalonează traiectoria profesională a persoanei în sensul persistenței în același profil școlar sau domeniu profesional sau în sensul reorientării spre un alt profil care să-i ofere condițiile optime de realizare. Mai mult, diversificarea locurilor de muncă în cadrul aceluiași domeniu profesional, concomitent cu ștergerea diferențelor dintre locuri de muncă din profesii diferite, datorită tehnologiilor moderne, *impune considerarea, în actul orientării, a trăsăturilor de ansamblu, globale, ale personalității.*

Anticiparea răspunsului pe care-l poate da o persoană cu o anumită structură de personalitate cerințelor unei anumite profesii, indicarea căilor potrivite de formare, a filierelor școlare, impune după vîrsta, experiența și pregătirea anterioară a persoanei, *conceperea orientării ca o activitate adaptată și adaptabilă.* Aceasta înseamnă că, după caracteristicile de vîrstă și experiență ale fiecărei populații școlare, după interesele, preocupările și structura fiecărei persoane, activitatea de orientare va fi diferită sub raportul volumului și al complexității informațiilor, al modului cum acestea se oferă, al metodologiilor de cunoaștere și creare a situațiilor favorabile de confruntare a persoanei cu mediile profesionale, de interpretare și conștientizare a rezultatelor în perspectiva conturării unei opțiuni adecvate.

Orientarea, ca și întreaga educație, a cărei componentă se inițiază din timpul școlii și ca și ea, prin întreg sistemul de obiective, tehnici și metode pe care le utilizează, urmărește să fundamenteze capacitatea de autoorientare, de mobilă adaptare și adecvare permanentă a generațiilor de oameni la condițiile de viață și muncă în permanentă schimbare.

BIBLIOGRAFIE

1. Ceaușescu, Nicolae, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, Ed. Politică, București, 1984.
2. Davitz, R. J., Ball, S., *Psihologia procesului educațional*, E.D.P., București, 1978.
3. Faure, Edgar, *A învăța să fii*, E.D.P., București, 1975.
4. Pufan, Petre, *Psihologia muncii*, E.D.P., București, 1978.
5. Roux, Bernard, *La formation permanente*, Paris, 1969.
6. Schwartz, Bertrand, *Educația mîine*, E.D.P., București, 1976.
7. Veugle, le, Jean, *Initiation à l'education permanente*, Toulouse, 1968.
8. Văideanu, George, *Conținutul învățămîntului în contextul educației permanente*, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1976.

Educatori români incluși în lucrarea „Biografia internațională a educației adulților"

(Urmare din p. 8)

I. Topa) sînt prezentați pe larg în această lucrare de referință, realizată cu sprijinul UNESCO. România este menționată ca una dintre țările care au contribuit efectiv și direct la realizarea acestui proiect, atît de necesar și util, autorii articolelor (Gheorghe Bunescu, Vasile Nicolescu, Leon Topa) fiind menționați în lista consultanților, iar problematica conceptuală, în indexul tematic (Casa de cultură, Universitatea rurală, Școala superioară țărănească).

„Biografia este însăși adevărata istorie" — aceste cuvinte ale lui Carlyle constituie moto-ul lucrării și, într-adevăr, prin substanțialitatea sintezelor privind contribuțiile celor peste 300 personalități din întreaga lume și prin subliniera actualității exemplului lor, această primă *Biografie internațională* cu caracter enciclopedic oferă nu numai un bogat fond de idei și experiențe concrete, prezentate în contextul lor național și în corelarea lor spre circuitul mondial de valori, dar și un încurajator îndemn spre continuarea lor cu noi inițiative și creații.

Subliniind unitatea dintre tradiție și contemporaneitate în prezentarea ideilor umaniste privind rolul științei și culturii în statul modern, clar afirmate în gîndirea educatorilor români, în lucrare se arată (pag. 282): „Aceeași viziune caracterizează activitatea lui Samuil Micu, reprezentantul transilvan al iluminismului, a lui Nicolae Bălcescu, unul dintre cei mai importanți ideologi ai revoluției de la 1848 în Moldova și Valahia, a lui Spiru Haret, a lui Nicolae Iorga, precum și a lui Nicolae Ceaușescu, ca un original gînditor și educator socialist."

Articolele care prezintă ideile și activitatea educatorilor români evidențiază atașamentul lor față de popor, promovarea democrației culturale prin toate formele educației, varietatea inovațiilor aduse în teoria și practica educației, eficiența lor în contextul socio-cultural specific țării și epocii, deschiderea spre cooperare internațională, pentru pace și progres general.

Importantă contribuție la informarea și documentarea specialiștilor, această lucrare este și un bun exemplu de promovare a spiritului constructiv care prezidează evoluția relațiilor internaționale în domeniile educației și culturii, factori tot mai importanți pentru elaborarea și înfăptuirea unei politici de pace. Nu este nesemnificativ nici faptul că această lucrare apare în anul cînd a avut loc cea de-a patra Conferință Internațională UNESCO a educației adulților și urmează să se desfășoare Adunarea mondială a educației adulților, organizată de Consiliul Internațional al Educației Adulților, cea mai largă și activă organizație internațională neguvernamentală din acest domeniu.

Conducerea științifică a unităților școlare — activitate creatoare

Conf. univ. dr. I. DUMITRESCU
Prof. emerit N. ANDREI

INDIFERENT DE ÎNȚELESURILE DIFERITE, CARE I S-AU DAT conceptului de la o etapă la alta în dezvoltarea societății, conducerea **a fost și este considerată ca** latură esențială a activității umane, **în orice domeniu de activitate, o acțiune specifică în același timp, în sensul că poate — la rîndu-i — să declanșeze alte acțiuni. Pe de o parte. Pe de altă parte, indiferent de deosebirile dintre diferitele „școli", s-a impus concluzia că** activitatea de conducere este, astăzi, o activitate științifică, **secretarul general al partidului — tovarășul** Nicolae Ceaușescu — exprimînd, într-un mod deosebit de cuprinzător, acest caracter: **„Și activitatea de conducere este o știință — poate mai importantă decît alte domenii ale științei — deoarece, pînă la urmă, are repercusiuni asupra întregii societăți... În acest domeniu nu se pot admite improvizații, trebuie o pregătire temeinică".**

Precursorii conducerii științifice — Fr. Taylor și H. Fayol — au arătat, încă de la începutul secolului nostru, că aceasta se bazează pe respectarea unor *„principii fundamentale"*, printre care: dezvoltarea și perfecționarea oamenilor; înlocuirea atotputerniciei și autoritarismului cu colaborarea dintre conducători și subalterni. Treptat, teoria și practica au adăugat noi atribute conducerii științifice: capacitatea de previziune și de alegere a celor mai adecvate metode în rezolvarea problemelor, cît și capacitatea de a lua decizii optime. Cu alte cuvinte, perfecționarea activității și a oamenilor — ca atribut important al conducerii științifice — presupune și impune *noul*, neobișnuitul, chiar originalitate în modul de a gîndi, acționa și rezolva problemele pe care le pune activitatea, ceea ce — observăm cu ușurință — reprezintă unele atribute ale creativității. Conducerea științifică își lărgește, însă, tot mai mult, sfera de cuprindere, astfel încît: „La un capăt al ierarhiei ea se poate preocupa de detalii tehnice, sau cea mai bună metodă. La celălalt capăt, ea se poate preocupa de chestiuni subtile, ca modul sau climatul de muncă". [2→p→2]. Mai mult decît atît, spun specialiștii, *conducătorul devine creator de condiții* pentru realizarea, de către colaboratori, a obiectivelor propuse, dar nu oricum, ci la nivelul optim al posibilităților, ca o condiție a realizării eficienței sistemului (unității școlare, în cazul nostru.) Ne referim, de exemplu, la preocuparea directorului de a crea condiții de pătrundere în școală a *informației* necesare — din punct de vedere al specialității, psihopedagogice etc. — și al *circulației* acesteia prin crearea, pe plan organizatoric, a unui sistem informațional*. De asemenea, la capacitatea unui director de a asigura, — tot pe plan organizatoric — *relația funcțională* dintre compartimente, dintre principalele activități care se desfășoară într-o școală, cunoscut fiind faptul că realizarea unui obiectiv — cum ar fi, de pildă, formarea profilului moral-civic al elevilor — se realizează plenar numai prin relația funcțională dintre activitățile ce se desfășoară la lecție (la toate obiectele), în activitatea productivă, social-utilă, cultural-artistică și sportivă etc.

Într-o accepțiune modernă, conducătorul științific — „managerul" — ... „este cel care decide în problemele neprevăzute, lipsite de soluții curente, tradiționale, cel care înfruntă noul și trebuie să-i facă față în interesul bunei desfășurări a lucrurilor" [3 — p. 201]. Iată, deci, un nou atribut al activității de conducere științifică, care o apropie și mai mult de o activitate creatoare. În cadrul unei unități școlare, dacă directorul poate, uneori, decide în probleme neprevăzute, pe baza experienței proprii și a unei „intuiții" ce nu trebuie să-i lipsească, depășirea soluțiilor curente, tradiționale, se realizează, în principal, pe altă cale și anume prin *promovarea cercetării științifice* și a ex-

* Vezi lucrarea *Conducerea științifică a unităților școlare*, E.D.P., 1983 (Capit. III—IV).

perienței înaintate. Ambele sînt căi menite nu numai să descopere, ci și *să promoveze noul*. Directorul îl „înfruntă", prin receptivitate, prin interes deosebit, prin includerea în cadrul obiectivelor unei cercetări și „motivează" introducerea în practica educațională prin rezultatele obținute în activitatea de cercetare. Lui îi revine și sarcina de a „înfrunta" prejudecata că cercetarea pedagogică, la nivelul unităților școlare, nu este posibilă, fiind rezervată instituțiilor specializate.

Mai mulți specialiști remarcînd că activitatea de conducere științifică include nu numai un complex de operații, ci și preocupări foarte variate, atrag atenția că un conducător — pentru a corespunde acestei cerințe — trebuie să creeze un stil nou de conducere, în cadrul căruia procesele de decizie să favorizeze utilizarea la maximum a capacităților și competențelor individuale, folosindu-le, în acest scop, ca motivație, nu numai în traducerea în viață a deciziilor, ci și ca modalitate de a promova soluții noi, originale. *Motivația* ocupă însă un loc tot mai larg în concepția științifică despre conducere [*4*]. Ține și de arta unui director de școală de a antrena, în activitatea decizională, cadrele didactice, diriginții, șefii de catedră <responsabilii de comisii metodice> etc.; dar acestea nu sînt decît modalități prin care un director... „trebuie să *transforme totul într-o echipă cu propriul ei model de lucru* și ritmul ei, simetria și armonia ei" [*2* — p. 3], cu atît mai mult cu cît teoretic și practic *se impune rolul echipei, caracterul colectiv al activității*. Numai în felul acesta directorul devine *„organizatorul eficient al schimbărilor"*, schimbare novatoare și orientată către noi modalități de realizare a obiectivelor, confirmîndu-se — o dată în plus — că teoria carismatică, a conducătorului înnăscut, este, astăzi depășită.

Este adevărat că arta conducerii se răsfrînge mai ales asupra personalității, adică asupra posedării unor calități și a relațiilor dintre acestea. Aceste calități, însă... „pot fi dobîndite prin studiu. Ele pot fi dezvoltate prin experiență; antrenamentul și practica le poate da o și mai ascuțită înfățișare" [*2*- p. 5]. *În fond*, astăzi are o largă circulație teza că nici *creativitatea* nu este o însușire înnăscută, ci este *educabilă*. Mai înainte, vom menționa însă încă o particularitate a conducerii științifice strîns legată, de asemenea, de creativitate și anume *capacitatea de analiză*, mai ales în situații cu o anumită frecvență în activitatea instructiv-educativă dintr-o unitate școlară. Este vorba, de exemplu, de fenomenul de „rezistență", care se manifestă la unele cadre didactice, cînd se găsesc în situația de a promova un element nou, fie el o metodă activă, un element de tehnologie didactică, inițierea elevilor *în cercetarea științifică* etc. În al doilea rînd, ne referim la situații aparent „conflictuale", care se pot crea în viața unei școli. Astfel, a face orientare școlară și profesională într-un liceu... de specialitate pare unora un paradox, deși rămîne, se știe, o necesitate obiectivă sub multe aspecte. În ambele situații, capacitatea de analiză a directorului — e vorba de analiza faptelor, situațiilor, a fenomenelor respective — și găsirea unor soluții noi este decisivă, atît în sensul descoperirii cauzelor care au generat fenomenele, cît și pentru a găsi mijloacele eficiente și momentele cele mai potrivite în *modificarea comportamentului rutinar al membrilor colectivului*. Pe scurt, conducerea științifică, prin particularitățile menționate, ne apare ca un proces cu un mare rol într-o lume dominată de schimbări rapide, ea fiind aceea care dă formă și direcție, noi și adecvate, activităților, iar oamenilor o concepție corespunzătoare. Iată de ce ea este, adesea, prezentată ca... *„o revoluție (s.n.)* ale cărei implicații depline pot fi mai greu asimilate decît toate schimbările la un loc ale secolului" [*2*-p. 9].

Această viziune globală asupra esenței și conținutului conducerii științifice, care o apropie mult — după cum am văzut — de o activitate creatoare, impune aceeași viziune globală, cuprinzătoare asupra creativității, noțiune pe cît de vehiculată, pe atît de controversată, ceea ce ne va da posibilitatea să înțelegem și mai bine specificul aplicării ei *în forme noi în conducerea* unei unități școlare.

Literatura de specialitate — depășind atît definirea „clasică" a creativității („noutate" — „originalitate" — „gîndire divergentă", „flexibilă", „fluidă"), cît și teza că se bazează pe inteligență (ca fiind o însușire înnăscută) — a consacrat, treptat, termenul de *„comportament creator"*, ca „tip special de rezolvare a problemelor" [*5*- p. 52], mult mai cuprinzător și cu o sferă de aplicare mult mai largă. Aplicîndu-l la conducere, de exemplu, în conținutul acestui concept găsim capacități, însușiri ca: organizare, constituirea întregului din elemente, planificare științifică, tendința spre prospectare activă etc. Cu alte cuvinte, capacități pe care conducătorul unei unități școlare trebuie să le etaleze în întreaga sa activitate. Într-adevăr, *una din funcțiile conducerii științifice — în orice domeniu de activitate — știm că este funcția de organizare, care, într-o accepțiune nouă, modernă, are sarcina de a stabili care componente sînt esențiale pentru realizarea funcționalității unui sistem (unitate școlară) și ce fel de legături trebuie să existe între ele.* În această accepțiune, un director de școală care nu întocmește corect o organigramă, care nu sesizează importanța fiecărui compartiment, nu poate obține, în școala respectivă, rezultate optime, privind activitatea instructiv-educativă. Sînt directori care, de exemplu, neînțelegînd sensul modern al *funcției* de organizare, nu dau importanța cuvenită organigramei, din care cauză lasă în afara ei — unele compartimente,

deci — activități ca cea a cercurilor de elevi sau a bibliotecii, neînțelegînd funcționalitatea lor și interacțiunea cu alte compartimente și, implicit, obiective din planul de muncă. Așa se explică faptul că, în cadrul „măsurilor" pe care le preconizează pentru *formarea unei atitudini înaintate față de încătățură*, „omit" funcționalitatea acestor compartimente, ceea ce denotă că nici nu apreciază rolul unei biblioteci (bine organizată, îndeplinindu-și, cu adevărat, funcționalitatea) în formarea, la elevi, a intereselor superioare (cognitive — estetice, social-morale), sau a cercurilor, ca mijloc — mai ales la elevii ciclului gimnazial — de saturație a intereselor cognitive, deosebit de dezvoltate la această vîrstă.

Capacitatea organizatorică se răsfrînge, astfel, asupra capacității de constituire a întregului din elemente, nu numai din punctele de vedere menționate, ci și sub alte aspecte. Ne referim, de exemplu, la *interacțiunea elementelor planului general de muncă al școlii cu cele din planurile de muncă ale catedrelor (comisiilor metodice), diriginților, comandanți instructori de detașament (îndrumători UTC) etc., fiind vorba mai ales, de obiective.*

Tendința de prospectare activă se oglindește, de asemenea, în exercitarea funcției de planificare, prin depășirea concepției înguste, rutinare, de a „împărți", pe etape și ore conținutul programelor, sau de „a înșira", pur și simplu, unele obiective. *În accepțiunea ei științifică, planificarea s-a transformat în reflecție, în gîndire:* presupune comparații, analize, sinteze, raționamente, o multitudine de posibilități, în alegerea obiectivelor și fixarea metodelor; presupune, de asemenea, mijloace de evaluare a rezultatelor, în condițiile în care deprinderea cu evaluarea rezultatelor este tot mai mult apreciată ca fiind o componentă a creativității. O planificare științifică presupune mișcare de la inferior la superior — dezvoltare deci — ceea ce pretinde conducerii să gîndească în termeni de randament optimal. În felul acesta *planificarea obligă conducerea să-și regîndească propria-i funcționalitate, impunîndu-i un comportament nou, creator.*

Comportamentul creator al conducerii unei școli implică nu numai o bună informare, în toate problemele pe care le abordează dar, pe această bază, și posibilitatea de a abandona o situație și de a relua o investigație, privind — de exemplu — *căile de formare la elevi a unui stil de muncă intelectuală, a unei eficiente orientări școlare și profesionale, a formării unei atitudini înaintate față de muncă* etc. O condiție „sine qua non" — se apreciază, uneori — a comportamentului creator o constituie prezența unor factori afectivi, voliționali și motivaționali, în același timp, cum sînt... „pasiunea pentru muncă, preocuparea obsedantă de problemele creatoare, nonconformismul, curajul, perseverența, răbdarea, sacrificiile" [6 p. 95], și un director de școală care nu dovedește, în activitatea de conducere, asemenea calități nu este un conducător modern. După numeroși specialiști, *sensibilitatea față de probleme* — și, mai ales, față de problemele noi, este unul din factorii principali ai creativității. Un expert UNESCO — Edgar Faure — atrage însă atenția că activitatea creatoare nu înseamnă „cîmp liber" pentru orice acțiune, ci... „drumurile invenției și ale descoperirii trec, în mod egal, prin disciplina liber consimțită", și — ca urmare — ... „cu atît mai mult nu se pune problema negării rolului disciplinei și al refuzării regulilor" [7- p. 207]. Acest adevăr trebuie să devină un îndreptar și pentru un director de școală, fiindcă obiectivele odată fixate, căile de urmat științific stabilite, „modelele" (de acțiune, de stil, de concepție etc.) odată alese și avînd adeziunea colectivului, el trebuie să asigure disciplina în muncă, necesară realizării lor, fără ca aceasta să însemne „dictatură"; din contră, ar da dovadă de slăbiciune dacă nu ar proceda astfel. Dînd naștere unor asemenea aprecieri, privind stilul său de conducere, un director de școală ar putea fi cuprins de o stare de anxietate, de nesiguranță, cu efecte inhibitorii asupra comportamentului său creator, fiindcă — se apreciază, tot mai frecvent [5] — că eliberarea de anxietate în atitudini și acțiuni este și ea un factor care condiționează creativitatea, factor care operează în toate împrejurările și, mai ales, în *optarea pentru soluții noi, originale*, în rezolvarea tuturor problemelor cu care este confruntată atît de complexa activitate de conducere.

Totul trebuie să se oglindească însă în eficiență, în „productivitate" sporită, fiindcă relația creativitate-productivitate corespunde tot mai mult înaltelor comandamente sociale ale epocii actuale. Într-adevăr... „O anumită corelație există între creativitate și productivitate... Ca o persoană să fi considerată creatoare este necesar să aibă și un minimum de productivitate" [8 — p. 311]. Mai ales pentru un director de unitate școlară, am aprecia noi, în încheiere.

BIBLIOGRAFIE

1. Nicolae Ceaușescu. *Expunere la deschiderea colocviului privind problemele conducerii societății*, București, Editura Politică, 1972.
2. Hooper, Fr., *Management survey*, London, Pitman, 1961.
3. Herseni, T., *Psihologia organizării întreprinderilor industriale*, București, Editura Academiei R.S.R., 1969.
4. Klein, J., *Ou-est ce que le management*, Paris, Dunod, 1971.
5. Davitz, J.R., Baal, S., *Psihologia procesului educațional*, traducere din lb. engleză, București, E.D.P., 1978.
6. Bejat, N., *Talent, inteligență, creativitate*, București, Editura Științifică, 1971.
7. Faure Ed., *A învăța să fii*, traducere din lb. franceză, București, E.D.P. 1974.
8. Roșca Al. (Sub redacție), *Psihologie generală*, ed. a II-a București, E.D.P. 1975.

A.I.T. — inițiativă de prestigiu a României la Națiunile Unite, pe termen lung, în domeniul tinerei generații

Dr. GHEORGHE CHIRILĂ

MARCAREA ÎN 1985, ÎN ÎNTREAGA LUME, a Anului Internațional al Tineretului, sub deviza „Participare, Dezvoltare, Pace" constituie un moment culminant în acțiunea pe termen lung, declanșată în cadrul Națiunilor Unite, încă din prima parte a anilor '60, inspirată din preocuparea largă a popoarelor, a opiniei publice mondiale pentru viața și destinele tinerei generații, pentru asigurarea unor condiții tot mai bune de pregătire și afirmare a tineretului în societate.

Meritele țării noastre în inițierea acestei acțiuni și promovarea ei în mod susținut de-a lungul anilor, unanim recunoscute și apreciate, au avut în permanență ca sursă de conținut și forță concepția profund umanistă a președintelui Republicii Socialiste România, tovarășul Nicolae Ceaușescu, privind locul și rolul tineretului în lumea contemporană, potrivit căreia tînăra generație reprezintă o uriașă forță a progresului, a luptei pentru transformări înnoitoare în societate.

O privire retrospectivă oferă constatarea că, de fapt, momentul de început al unei acțiuni concertate în cadrul Națiunilor Unite în favoarea tinerei generații l-a constituit adoptarea de către Adunarea Generală a O.N.U., în 1965, ca urmare a unei inițiative românești, a „Declarației cu privire la promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace, respect reciproc și înțelegere între popoare"[1], care este și astăzi un document principal de referință de bază și sursă stimulatoare pentru acțiunea în domeniul tineretului pe plan național, regional și internațional. Adoptarea Declarației a fost precedată de dezbateri de mai mulți ani în cadrul O.N.U. și U.N.E.S.C.O., o bază utilă oferind-o în acest sens concluziile și recomandările Conferinței internaționale U.N.E.S.C.O. asupra tineretului (Grenoble, Franța, august 1964), la ale cărei organizare și bună desfășurare țara noastră a adus o importantă contribuție.

Pe baza prevederilor Declarației O.N.U. din 1965, problematica tineretului a intrat în preocupările sistematice ale O.N.U. și instituțiilor sale specializate, îndeosebi U.N.E.S.C.O., constituind obiectul unor programe și manifestări privind educarea tinerei generații în consens cu marile valori umaniste, recunoașterea dreptului și capacității acesteia de a participa activ și responsabil la viața societății, la soluționarea marilor probleme internaționale. An de an, sfera de preocupări ale Națiunilor Unite privind tînăra generație s-a lărgit și diversificat vizînd tot mai mult statutul tineretului în societate, integrarea lui în activitatea social-economică, pregătirea sa pentru muncă și viață, soluționarea problemelor specifice și complexe cu care el se confruntă. Încă din anul 1974, la propunerea țării noastre, Adunarea Generală a O.N.U. decide să examineze posibilitatea organizării unui An Internațional al Tineretului.

Astfel, inițiativa proclamării Anului Internațional al Tineretului concretizată printr-o rezoluție adoptată de Adunarea Generală a O.N.U. la cea de-a 37 sesiune (1979) a reprezentat continuarea firească a preocupărilor din cadrul Națiunilor Unite legate de statutul și rolul tineretului în lumea contemporană. După luarea acestei decizii de către forumul mondial, se poate vorbi despre declanșarea unui adevărat proces pregătitor al A.I.T., pe plan național, regional și internațional, proces în desfășurarea căruia un rol determinant l-au avut sesiunile Comitetului Consultativ al O.N.U. pentru A.I.T., sub președinția tovarășului

[1] *Rezoluția 2037 (XX) a Adunării Generale a O.N.U.*

Nicu Ceauşescu, prim-secretar al C.C. al U.T.C., ministru pentru problemele tineretului, cele cinci reuniuni regionale consacrate A.I.T., precum şi numeroase acţiuni şi manifestări pe plan naţional, regional şi internaţional la nivel guvernamental şi neguvernamental. Pe baza recomandărilor primei sesiuni a Comitetului Consultativ al O.N.U. pentru A.I.T. (1981), Adunarea Generală a O.N.U. a adoptat „Programul concret de măsuri şi activităţi ce urmează a fi întreprinse înaintea şi în timpul A.I.T." La înfăptuirea procesului de pregătire al A.I.T. au fost atrase statele membre ale O.N.U., numeroase organisme şi agenţii specializate din sistemul Naţiunilor Unite, precum şi organizaţii de tineret, naţionale şi internaţionale. Edificatoare pentru ecoul şi aderenţa dobîndite de A.I.T. în lume au fost, spre exemplu, constituirea de comitete naţionale sau alte structuri similare pentru marcarea Anului în peste 130 de ţări, precum şi participarea în calitate de coautori a 107 state la rezoluţia ultimei sesiuni a Adunării Generale a O.N.U. privind marcarea A.I.T. şi organizarea Conferinţei Mondiale a Naţiunilor Unite pentru A.I.T., prin consacrarea în acest scop a unui număr adecvat de şedinţe plenare ale celei de-a 40-a sesiuni a forumului mondial. Pentru anul 1985 sînt prevăzute a avea loc peste 60 de reuniuni şi alte manifestări internaţionale consacrate A.I.T.

> **„Se poate aprecia, încă din ajunul marcării Anului Internaţional al Tineretului — sublinia tovarăşul Nicu Ceauşescu, preşedintele Comitetului Consultativ al O.N.U. pentru A.I.T. — că acest eveniment a reuşit să concentreze atenţia factorilor de decizie şi a opiniei publice, pe plan naţional şi mondial, asupra cerinţelor şi problemelor specifice ale tineretului şi a necesităţii de a realiza acţiuni sistematice şi dinamice, la nivel naţional şi internaţional, pentru soluţionarea lor. Organizaţia Naţiunilor Unite şi statele membre dispun, pentru prima dată, de o viziune unitară şi de o strategie globală şi completă de cooperare în domeniul tineretului."**

Prin amploarea activităţilor naţionale, regionale şi mondiale care au precedat A.I.T., prin multitudinea şi varietatea manifestărilor la toate nivelurile în anul 1985, ca şi prin ecoul profund pe care îl are în rîndurile tinerei generaţii din întreaga lume, Anul Internaţional al Tineretului se afirmă ca un eveniment major al vieţii internaţionale, care deschide largi perspective pentru intensificarea acţiunii vizînd soluţionarea problemelor vitale ale lumii contemporane de care depind prezentul şi viitorul generaţiei tinere.

Dar Anul Internaţional al Tineretului nu trebuie să constituie şi să rămînă doar un moment de referinţă sau un punct terminus, ci mai cu seamă începutul unui proces larg, continuu, de aplicare a unei strategii pe termen lung menite să conducă la soluţionarea problemelor complexe de ordin economic, politic, social, cultural care privesc tînăra generaţie. În mesajul adresat reuniunii europene consacrate A.I.T., găzduită de ţara noastră, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, preşedintele Republicii Socialiste România, sublinia că

> **„Întreaga pregătire şi desfăşurare a Anului Internaţional al Tineretului trebuie să ducă la intensificarea participării tinerei generaţii din Europa şi din toate ţările lumii la eforturile generale pentru soluţionarea marilor probleme ale epocii noastre, pentru făurirea unei lumi mai drepte şi mai bune, a păcii şi colaborării. Or, pentru atingerea unui asemenea deziderat, pentru obţinerea de rezultate depline şi statornice, este necesar ca, încă din această etapă, a marcării Anului Internaţional al Tineretului, să acţioneze pentru asigurarea unei continuităţi şi a unei perspective în promovarea problematicii tineretului pe plan naţional şi internaţional."**

Oricît de reprezentative şi eficiente ar fi acţiunile iniţiate pe multiple planuri în contextul pregătirii şi marcării A.I.T. — ele nu vor putea — şi, de altfel, nici nu şi-au propus să ofere soluţii definitive problemelor de ordin economic, social, educaţional, cultural, cu care se confruntă tineretul. Asemenea probleme se vor ridica în permanenţă în viitor, în procesul dezvoltării naţiunilor şi al evoluţiilor din viaţa internaţională, astfel că se vor impune, în continuare, noi eforturi pentru soluţionarea lor din partea factorilor decizionali, prin manifestarea unei depline receptivităţi faţă de cerinţele şi preocupările tineretului, de ceea ce el gîndeşte şi aspiră.

Pentru **prefigurarea conţinutului viitorului proces de formare a problematicii tineretului,** importante elemente de definire urmează să le ofere fondul de idei şi direcţiile de acţiune rezultate din însăşi marcarea A.I.T. pe plan naţional, regional şi internaţional. Potrivit rezoluţiei privind A.I.T., adoptată prin consens la cea de-a 39-a sesiune a Adunării Generale a O.N.U. (1984), organizatorii diferitelor acţiuni din cadrul A.I.T. sînt chemaţi să se inspire în procesul pregătirii şi realizării acestor activităţi din deviza „Participare, Dezvoltare, Pace" şi din prevederile Programului concret de măsuri şi activităţi pentru A.I.T. adoptat de Naţiunile Unite la propunerea Comitetului Consultativ al O.N.U. pentru A.I.T.

Dintre contribuţiile specifice ale altor forumuri şi organisme internaţionale la marcarea A.I.T. şi creşterea semnificaţiei

acestui eveniment, o menţiune specială se cuvine Organizaţiei Naţiunilor Unite pentru Educaţie, Ştiinţă şi Cultură, iniţiatoare a unei serii de acţiuni, îndeosebi Congresul mondial UNESCO asupra tineretului (Barcelona, iulie 1985).

Un important prilej pentru evaluarea de ansamblu, precum şi definirea perspectivelor şi căilor de continuare a procesului declanşat prin marcarea A.I.T., l-a constituit lucrările Conferinţei mondiale a comitetelor naţionale pentru Anul Internaţional al Tineretului cu tema „TINERETUL ANULUI 2000 — PARTICIPARE, DEZVOLTARE, PACE" (Bucureşti, 3—6 sep. 1985).

Se poate afirma, cu deplin temei, că elementele emblematice **„Participare, Dezvoltare, Pace"** vor continua să inspire acţiunea cu conţinut multidirecţional în vederea definirii locului şi creşterii rolului tinerei generaţii în consens cu comandamentele lumii contemporane. Alături de acţiunea pe plan naţional, unanim recunoscută ca hotărîtoare şi prioritară, vor fi necesare, în continuare, măsuri energice, la nivel mondial, în domeniul tineretului, cum ar fi: elaborarea unui document internaţional cuprinzător privind stadiul tineretului, locul şi rolul său în societate; intensificarea preocupărilor în direcţia cercetării ştiinţifice a problemelor tineretului; elaborarea unor programe de tineret cu perspectivă îndelungată. Este bine cunoscută propunerea deja formulată de România privind elaborarea şi adoptarea în perspectivă, a unei declaraţii a O.N.U. sau a altui document internaţional asupra drepturilor şi responsabilităţilor tineretului în lumea contemporană.

Cel de-al doilea aspect major al asigurării continuităţii procesului declanşat prin A.I.T. şi anume **cadrul instituţional, modalităţile de definire a ideilor şi direcţiilor de acţiune,** apare tot atît de important şi necesar a fi definit, sau cel puţin prefigurat încă în plină acţiune de marcare a A.I.T.

Una dintre măsurile de evidentă necesitate şi utilitate este menţinerea pe agenda Adunării Generale a O.N.U. şi a altor organisme internaţionale competente a problematicii tineretului, în primul rînd evaluarea rezultatelor şi formularea concluziilor degajate din pregătirea şi desfăşurarea Anului Internaţional al Tineretului.

La sesiunea sa din februarie 1985, Comisia O.N.U. pentru Dezvoltare Socială a decis, la iniţiativa ţării noastre, ca la cea de-a 30 sesiune a sa (1987) să examineze căile şi mijloacele prin care ea s-ar putea ocupa într-un mod mai efectiv de problemele tineretului, în cadrul liniilor directoare pregătite de Comitetul Consultativ al O.N.U. pentru A.I.T. şi adoptate de către Adunarea Generală cu ocazia marcării Anului Internaţional al Tineretului. De asemenea, Comisia a decis să includă pe agenda viitoarei sale sesiuni punctul „Tineretului în lumea contemporană", în cadrul căruia să examineze raportul preliminar al secretarului general al O.N.U. asupra evaluării rezultatelor A.I.T. În condiţiile în care avîndu-se în vedere posibilităţile reale existente, îndeosebi din punct de vedere financiar, nu este posibilă crearea în prezent a unui organism special al O.N.U. pentru tineret, apare necesară consolidarea mandatului Comisiei pentru Dezvoltarea Socială, prin angajarea sa mai largă în examinarea problematicii tineretului.

Alte organisme internaţionale au înscris, de asemenea, pe un loc prioritar, pentru activitatea de viitor, programe şi acţiuni privind mai larga lor angajare în examinarea şi contribuţia la soluţionarea problemelor tinerei generaţii. Un exemplu în acest sens îl oferă U.N.E.S.C.O., prin adoptarea unui program special pe termen mediu (1984—1989) privind tineretul, care urmează să fie completat şi dezvoltat pe baza concluziilor şi recomandărilor Congresului Mondial U.N.E.S.C.O. asupra tineretului (Barcelona, iulie 1985).

Ca modalităţi practice utile vor mai putea fi avute în vedere îndeosebi asigurarea continuităţii funcţionării comitetelor naţionale şi a altor structuri de coordonare create cu ocazia A.I.T., cu adaptările corespunzătoare, şi după încheierea Anului, precum şi realizarea unor legături sistematice între centrele naţionale şi internaţionale ale cercetării în problemele tineretului, pentru schimburi de informaţii şi documentaţii, prin intermediul Centrului O.N.U., de la Viena pentru probleme sociale şi umanitare.

Desigur, în atenţia O.N.U. şi a instituţiilor sale specializate, a organismelor internaţionale guvernamentale şi neguvernamentale, va trebui să stea, în continuare, în atenţie examinarea problemelor de actualitate privind tînăra generaţie, intensificarea pe mai departe a cooperării internaţionale în acest domeniu.

Republica Socialistă România, ca ţară iniţiatoare a Anului Internaţional al Tineretului, a întregului proces de intensificare a acţiunii pe plan naţional, regional şi internaţional în problemele privind tînăra generaţie, va acţiona şi în viitor, în conlucrare strînsă cu toate statele, cu instituţiile din sistemul O.N.U., cu organizaţiile de tineret şi ceilalţi factori cu preocupări în acest domeniu, pentru întărirea în continuare a capacităţii de acţiune şi creşterea aportului tineretului la rezolvarea corespunzătoare a problemelor vitale ale umanităţii, la făurirea unui viitor paşnic şi luminos pentru toate popoarele, pentru generaţiile tinere de astăzi şi de mîine.

O inițiativă de prestigiu consacrată tinerei generații

„APRECIEZ ÎN MOD DEOSEBIT însemnătatea acestei Conferințe care își propune să realizeze un larg schimb de păreri, de informații și experiență pe marginea unor probleme de mare importanță și actualitate, care preocupă nemijlocit tînăra generație, popoarele lumii, să dezbată căile și mijloacele sporirii aportului tineretului la soluționarea acestor probleme, la făurirea unui viitor de pace, înțelegere și colaborare, a unei lumi mai bune și mai drepte pe planeta noastră". Aceste cuvinte se regăsesc în mesajul pe care tovarășul **Nicolae Ceaușescu**, *președintele Republicii Socialiste România, l-a adresat participanților la Conferința mondială a comitetelor naționale pentru Anul Internațional al Tineretului (A.I.T.), constituindu-se într-o lucidă judecată de valoare cu privire la vocația amplei manifestări găzduită de capitala patriei noastre.*

Conferința de la București, desfășurată sub un generic profund mobilizator și prospectiv — *„Tineretul anului 2000 — Participare, Dezvoltare, Pace"* a pus cu elocvență în valoare înaltul spirit de inițiativă și responsabilitate cu care România socialistă a acționat în toți acești ani în direcția promovării, la nivel mondial, a problematicii atît de complexe a tinerei generații. Manifestarea la care ne referim s-a bucurat de o participare prestigioasă și reprezentativă: 67 de țări de pe toate continentele și Organizația pentru Eliberarea Palestinei, numeroase instituții specializate din sistemul Națiunilor Unite, organizații internaționale neguvernamentale de tineret și studenți. Se poate aprecia că această participare largă s-a constituit într-un puternic stimulent al dezbaterilor, contribuind nemijlocit la identificarea de noi și relevante căi de acțiune în direcția soluționării cît mai grabnice și adecvate a multiplelor aspecte de ordin economic, social, cultural, cu care se confruntă, în diverse zone ale globului, tineretul.

Este bine cunoscut faptul că pregătirea și marcarea Anului Internațional al Tineretului au generat un climat de accentuată emulație, cu deosebire în rîndul factorilor la diferite niveluri avînd preocupări și competențe decizionale în domeniul tinerei generații. În acest context, se înscrie și activitatea rodnică desfășurată de cele aproape 160 de comitete naționale pentru A.I.T. și alte mecanisme similare de pregătire și marcare a Anului, constituite, practic, în toate statele lumii — țări socialiste, țări în curs de dezvoltare, țări capitaliste dezvoltate. Luînd în considerare această inedită *realitate structurală*, precum și *fondul de experiență* acumulat, în timp, la nivel național, Comitetul Național Român pentru A.I.T. s-a străduit și a reușit să ofere cadrul unui dialog la nivelul factorilor care s-au preocupat nemijlocit de punerea în valoare a *importantelor dimensiuni naționale* ale Anului Internațional al Tineretului „Participare, Dezvoltare, Pace". Conferința nu și-a permis „luxul" de a se cufunda în discuții sterile, în pure și neavenite declarații la nivelul principiilor sau al intențiilor, ci s-a concentrat, cu deplin temei, asupra modalităților prin care problematica tineretului poate fi cunoscută cît mai profund și soluționată în consecință, pe măsura așteptărilor și a năzuințelor vitale ale generației tinere.

Conferința mondială a comitetelor naționale pentru A.I.T. s-a distins în seria substanțială a amplelor acțiuni de marcare a Anului prin acest *caracter de lucru*, cît și prin autenticul spirit de stimă și respect mutual, care a caracterizat, fără excepție, dezbaterile. De asemenea, Conferința s-a impus prin vocația sa prospectivă, întemeindu-se pe adevărul că oricît de bine ar fi fost pregătit și este, în prezent, marcat, Anul Internațional al Tineretului nu va putea soluționa integral problemele complete ale tinerei generații, al căror dinamism este incontestabil. Asociind tineretul anului 2000 obiectivelor fundamentale ale A.I.T., Conferința de la București a demonstrat lumii întregi că, din perspectiva apropiatului sfîrșit de secol și început de nou mileniu, societății în ansamblul său îi revin importante răspunderi în legătură cu statutul tinerei generații, cu participarea sa la procesul dezvoltării naționale, la dezbaterea și soluționarea echitabilă a problemelor cardinale ale omenirii. Iată de ce Conferința mondială a comitetelor naționale pentru A.I.T. s-a constituit, prin participare, substanța dezbaterilor și finalizarea lucrărilor, într-o autentică *avancronică* în raport cu acțiunea centrală a Anului —

Conferința Mondială a Națiunior Unite pentru A.I.T., care va avea loc, la sediul O.N.U. de la New York, în cursul lunii noiembrie a.c., în cadrul celei de-a 40-a sesiuni a Adunării generale a forului mondial respezentativ. De altfel, documentul principal adoptat la Conferința de la București — *Declarația comună* — se pronunță cu claritate în sprijinul ideii privind continuitatea eforturilor în materie de tineret, relevînd importanța și oportunitatea *„Liniilor directoare pentru programe de viitor în domeniul tineretului și urmărirea punerii lor în aplicare"*, care urmează a fi examinate și adoptate la Conferința de la New York.

Anul Internațional al Tineretului „Participare, Dezvoltare, Pace" rămîne, în conștiința politică a umanității, tocmai prin perspectivă și continuitate, prin promovarea activă și entuziastă a verbului „a fi" la timpul viitor.

Dr. DAN-MIHAI BÂRLIBA

Congresul „SWEDUCATION" — o reală școală a școlii contemporane

EDIȚIA A III-A a Congresului Internațional de Educație Fizică SWEDUCATION s-a desfășurat în perioada 4—10 august a.c. la Universitatea din Örebro, în Suedia, pe tema: „Educația fizică în prezent — pentru viață".

Congresul s-a organizat sub auspiciile Asociației SWEDUCATION, avînd excelenți organizatori: prof. Signar Skalberg, secretar general, Dr. Anders Stening, rectorul Universității din Örebro; dr. Lennart Mattson, rector al Institutului de Educație Fizică.

Örebro este unul dintre marile centre universitare din Suedia, cunoscut ca „Orașul școlilor și al educației suedeze". El mai este numit și „centrul Scandinaviei" deoarece poziția sa, aflată la întretăierea unor importante artere, a făcut ca acest oraș să devină de timpuriu un mare centru comercial. Prosperitatea orașului s-a bazat în principal pe industria fierului.

Deși prima școală a fost înființată în Evul Mediu, Örebro a devenit de puțin timp „Orașul școlilor". Universitatea din Örebro are, începînd cu anul 1971, circa 5000 de studenți; dintre aceștia, 200 studenți se școlarizează pentru Institutul de Educație Fizică, o parte dintre ei frecventînd cursurile sub protecția autorităților locale.

Universitatea pregătește profesori în dublă specialitate: profesor de educație fizică și pedagog; profesor de educație fizică și medic, profesor de educație fizică și psiholog, profesor de educație fizică și biolog etc.; de asemenea, se pregătesc cercetători în domenii ale științei și tehnicii, specialiști în alte domenii ale vieții sociale.

Gazdele au invitat ca participanți 350 de de profesori și universitari din Suedia și din 16 state de pe toate continentele lumii.

Între obiectivele Congresului SWEDUCATION, ediția 1985, se pot reține:

I — Schimbul de experiență pedagogică realizat între universitari și profesori în domeniul educației fizice și sportului pe plan național și mondial, în esență, o școală a școlii contemporane de pregătire și perfecționare a profesorilor de toate gradele și tipurile de școli în domeniul educației fizice și sportului; prelegerile și seminariile, demonstrațiile și competițiile în domenii care fundamentează știința educației fizice și sportului — pedagogie, psihologie, biologie, igienă, medicină etc.

II — Dezbateri și analize de caz asupra antrenamentului fizic (sportiv) al omului din copilărie pînă la maturitate (pe tot cuprinsul vieții).

III — Demonstrații teoretice și practice cu privire la utilitatea și posibilele riscuri ale activității fizice la vîrste diferite și în împrejurări diverse.

Expunerile — prelegerile și seminariile — au prezentat concluzii ale cercetării științifice și educaționale actuale și de perspectivă pe următoarele probleme ale domeniului:

1. *Dezvoltarea motrică prin activități fizice:*
— Importanța capacității motrice pentru dezvoltarea generală a omului — copiii, tineri, adulți;
— Handicapuri;
— Dezvoltarea socială, psihologică și intelectuală prin activitățile corporale.

2. *Pedagogia educației fizice:*
— Profesorul de educație fizică — ce drum își alege el (ea)?
— Cercetarea în zilele noastre — ce soluții practicabile oferă?
— În ce manieră sînt pregătiți profesorii pentru societatea de acum și aceea a perspectivei imediate și îndepărtate?
— Schimbul internațional de idei de specialitate.

3. *Sănătate și recreare:*
— Condiția fizică pentru viață.
— Îngrijirea sănătății și recrearea sînt doar niște condiții derivate din prea mult confort?

— Simțul responsabilității devine oare mai puternic prin practicarea sportului?

4. *Efectele diverselor sporturi asupra omului:*

— Opinii asupra activităților sportive cu referire la: pedagogie, psihologie, fiziologie, biomecanică, sociologie.

— Este necesar să facem sport pentru păstrarea condiției fizice (recreare)?

— Ce influență are activitatea fizică asupra vîrstei?

— Antrenamentul fizic cu băieți și fete, bărbați și femei, împreună; ce repercusiuni poate avea?

5. *Competițiile în școala de mîine*

Prezentarea scopurilor didactice și educative; sublinierea metodelor pedagogice în sportul școlar prin diverse asociații sportive;

6. *De la teorie la practică*

— demonstrații și lecții practice în diferite sectoare ale educației fizice. Exemple: jocuri cu mingea, dans, gimnastică, activități în aer liber, înot, atletism.

Congresul a facilitat — în contextul prelegerilor, seminariilor, demonstrațiilor — un real schimb de experiență, a conștientizat participanții de resursele formativ-educative ale educației fizice și sportului în pregătirea generațiilor tinere de astăzi și de mîine, a incitat preocuparea pentru studiu și investigație, de analiză și sinteză, de cooperare și edificare a unor cercetări interdisciplinare, operaționale și fundamentale.

Congresul a pus în evidență necesitatea implementării școlii universtare în activitatea școlii generale, gimnaziale, liceale, de toate tipurile, în contextul diverselor lor profiluri.

Activitățile didactice și educative organizate pentru exemplificare au creat un real schimb de idei între profesori și universitari, în dorința optimizării și modernizării procesului de instrucție și educație în diversele sectoare (ramuri sportive), în activitățile fizice desfășurate în școala de toate gradele.

Printre comunicările științifice prezentate în secțiile congresului amintim: „Antrenamentul balanței dinamice la copiii de 6 ani" (Igmar Rolander), „Teoria și statutul ei în știința educației fizice" (Andrzej Pawlucki), „Sporturi de școală, optimizarea lor" (Thoma Windberg), „Educația fizică și influența pozitivă asupra vieții sociale, dezvoltarea fizică a omului, aspecte sociale" (Eva W. Hansen).

În contextul programului congresului am prezentat temele:

1. „Clasic și modern, logic și istoric în interpretarea domeniilor științifice ale educației fizice în prezent — pentru viață". „Fundamente pedagogice ale educației fizice în operele marilor pedagogi români și suedezi, de ieri și de azi"

2. „Pedagogia educației fizice, pedagogia sportului — ramuri ale științelor pedagogice: valențe psihologice și sociologice în domeniul educației fizice și sportului în edificarea relațiilor de prietenie și cooperare între state".

Aceste teme au fost pe larg dezbătute în cadrul lucrărilor congresului incitînd discuții și sublinieri din partea auditorului.

Congresul SWEDUCATION a prilejuit afirmarea unor noi orientări în modernizarea metodologiei și tehnologiei, proiectării și organizării procesului de învățămînt. El a oferit largi posibilități de studii și analize, de investigație și cercetare asupra conținuturilor și mijloacelor educației fizice în formarea omului, asupra căilor și direcțiilor în pregătirea generațiilor tinere.

Conf. univ. dr. N.N. CEAUȘESCU

Modalități folosite în formarea, la elevii clasei a IV-a, a noțiunilor de timp și spațiu, prin predarea istoriei

(Urmare din pag. 41)

țelor însușite de elevi și cele euristice s-au îmbinat astfel:

— Cine a condus lupta poporului pentru întemeierea Moldovei ca stat independent?

— Ce deosebire a fost între Bogdan și Dragoș?

Sau:

— De ce considerăm că prin luptele conduse de Bogdan s-a întemeiat Moldova independentă? (pentru că prin alungarea de la domnie a urmașilor lui Dragoș care erau supuși regelui ungur s-a asigurat libertatea și independența țării).

În alte situații s-a trecut la întrebarea care conține concluzia temei spre întrebări care cer motivarea și concretizarea răspunsului.

De exemplu: în verificarea cunoștințelor despre „Moldova în timpul lui Alexandru cel Bun" am adresat următoarele întrebări:

— Care au fost legăturile stabilite de domnul Moldovei cu vecinii?

— De ce au fost stabilite aceste legături?

Povestiți fapte care să arate aceste legături de prietenie (elevii au povestit lupta cu cavalerii teutoni din lectura aflată în manual „Călăreții spătarului Coman").

Folosind cele două forme de conversații, împletite armonios, s-au putut forma la elevi reprezentări concrete și trainice despre unele fapte istorice, s-au sistematizat lărgit și aprofundat cunoștințele de istorie.

Introducerea tehnicii electronice de calcul în învățământul sovietic*

CU PRIVIRE la introducerea tehnicii moderne de calcul în școala sovietică, în directivele de bază ale Reformei școlii de cultură generală și profesională, potrivit prevederilor Plenarei C.C. al P.C.U.S. din aprilie 1983, se subliniază necesitatea „de a înarma elevii cu cunoștințe și deprinderi de utilizare a tehnicii contemporane de calcul și de a asigura o aplicare largă a computerelor în procesul școlar".

În urma studiilor efectuate la Institutul de cercetare științifică a conținutului și metodelor de învățare al Academiei de Științe Pedagogice a U.R.S.S. și a unui șir de cercetări întreprinse în cadrul altor institute din U.R.S.S., s-a ajuns la concluzia că studierea programării și tehnicii de calcul în școală contribuie direct la formarea unei concepții științifice despre lume, la dezvoltarea intelectuală a elevilor, la instruirea lor matematică, la pregătirea lor pentru activitatea practică, pentru alegerea unei profesii ș.a.

Încă din 1960, în Uniunea Sovietică au fost elaborate cercetări legate de instruirea generală în programare și de problemele interrelației predării programării cu conținutul cursului de matematică (S.I. Șvarțburd, V.M. Monakov ș.a.), de unele aspecte metodice ale alegerii modurilor de prezentare a algoritmilor (V.P. Kateva, A.F. Kastornov) și de posibilitățile studierii în școală a unor elemente de programare a mașinilor (V.A. Uspenski, V.N. Kasatkin, A.A. Kuznețov, I.A. Perhod), de analiză a căilor și mijloacelor de formare a culturii algoritmice a elevilor în cadrul cursurilor de matematică și de programare (V.M. Monahov, M.L. Lapcik, L.P. Cervocina). Multe alte aspecte au fost avute în vedere: posibilitatea studierii în școală a informaticii (A.P. Erșov ș.a.), constituirea unei metodici pentru studierea construcției și principiilor de funcționare a elementelor mașinilor electronice de calcul (A.A Kuznețov, D.M. Komski, B.M. Igoșev, V.N. Kasatkin) etc. A fost elaborată o metodică pentru familiarizarea elevilor cu elemente de programare în cadrul cursului școlar de algebră la clasa a VIII-a (V.M. Monahov) și o metodică de utilizare a microcalculatorului în învățarea matematicii (M.P. Kovalev, S.I. Șvarțburd, V.G. Bolteanski, S.S. Minaeva ș.a.).

Se discută în prezent despre necesitatea realizării unei „competențe computeriale" a elevilor; precizarea, științific fundamentată, a conținutului acestei noțiuni și a modalităților de formare a competenței menționate mai sus sînt probleme actuale pe care pedagogia le are de rezolvat. Trebuie spus aici că însușirea limbajului algoritmic, a procedeelor de programare nu este un scop în sine, ci un mijloc menit să asigure utilizarea eficientă a mașinilor electronice de calcul în activitatea practică efectivă la locul de muncă, fără a mai vorbi despre faptul că deprinderile de gîndire astfel dobîndite, „pot fi puse pe același plan cu dezvoltarea reprezentărilor cantitative și spațiale, cu abilitatea de a abstractiza și de a schematiza, cu alte elemente ale dezvoltării gîndirii matematice".

Competența computerială poate fi considerată ca fiind ansamblul cunoștințelor și deprinderilor a căror însușire permite pregătirea elevilor pentru aplicarea tehnicii de calcul în practică. Formarea ei presupune: o cultură algoritmică corespunzătoare, cunoașterea elementelor fundamentale ale unui limbaj algoritmic și stăpînirea procedeelor de programare în acest limbaj, existența unor deprinderi de comunicare cu mașina electronică de calcul, cunoștințe privind principiile generale de construcție a mașinii electronice de calcul ș.a.

Apar, firește, și probleme în ceea ce privește formarea competenței computeriale la elevi: alegerea unui limbaj algoritmic corespunzător scopurilor urmărite, ținînd cont de condițiile impuse de învățămînt, alegerea momentului propice începerii predării programării, echiparea școlilor cu o bază corespunzătoare de mașini electronice de calcul, precizarea locului cursului de programare în cadrul planului de învățămînt, volumul acestui curs, evitarea supraîncărcării activității elevilor, satisfacerea cerințelor de igienă a muncii etc.

Cu toate că, potrivit rezultatelor experimentelor efectuate, elementele de programare le sînt accesibile elevilor din clasele IV—V, unii autori pledează pentru introducerea lor începînd abia cu clasa a IX-a.

Învățămîntul sovietic a acumulat peste 20 de ani de experiență în studiul mașinilor electronice de calcul și al programării în cadrul unor școli speciale, al unor instituții de instruire profesională, al unor cercuri pe profil etc. De exemplu — pentru a ne referi doar la o experiență mai recentă —, în anul școlar 1984/1985, în cadrul școlii nr. 183 din Moscova (a Institutului de Cercetare Științifică al Ministerului Culturii al R.S.F.S.R.) s-a început un experiment de învățare a lucrului cu microcalculatoarele programabile „MK—64" și cu microcalculatoarele personale „Elektronika D3—28". S-a elaborat un curs special de „Bazele programării și mașinii electronice de calcul" pentru clasele VIII—X, repartizat de-a lungul a 102 ore. Cursul a fost împărțit în trei părți: în clasa a VIII-a se studiază microcalculatoarele programabile (34 ore); în clasa a IX-a se studiază microcalculatoarele personale și programarea în limbaj BASIC (34 ore), iar în clasa a X-a, prelucrarea automată a informației (34 ore).

Diferitele aspecte legate de introducerea tehnicii electronice de calcul în școală, menționate mai sus, nu epuizează spectrul larg de probleme existent în articolele citate, printre temele de care nu ne-am ocupat numărîndu-se cea a pregătirii cadrelor didactice, cea a realizării unui „computer școlar" care să satisfacă cerințele de ordin didactic, psihologic și fiziologico-igienic impuse de specificul muncii școlare, cea a instruirii programate cu ajutorul mașinilor electronice de calcul ș.a.

Față de ideea „informatizării" învățămîntului au existat, încă de la formularea ei, două poziții diametral opuse. Una optimistă, care o îmbrățișa fără rezerve, și una pesimistă, care o respingea din capul locului. Aceste puncte de vedere există în lume și astăzi. În raport cu ele, studiile din „Sovetskaia Pedagogbica" se disting net prin caracterul lor echilibrat, mergînd spre o abordare constructivă a dificultăților ce apar, deoarece este limpede că viitorul obligă de pe acum la acceptarea calculatoarelor în școală nu numai ca auxiliar, dar și ca obiect al învățării.

Dr. NICOLAE RADU
Prof. MIRCEA RADU

---

* Textul de față constituie o prezentare sintetică a unora din cele mai importante idei legate de introducerea tehnicii electronice de calcul în învățămînt, așa cum apar ele în revista „Sovetskaia Pedagoghika". Vezi mai ales V.M. Monahov, A.A. Kuznețov, S.I. Șvarțburd, *Obespecit kompiuterniui gramotnost șkolnikov (Asigurarea competenței computeriale a elevilor)*, „Sovetskaia Pedagoghika", 1985, nr. 1, p. 21—28; V. F. Krivoseev, I. N. Antipov, O. A. Bokovnev, *Osnovi informatiki — șkolnikam (Bazele informaticii pentru elevi)*, „Sovetskaia Pedagogbika", 1985, nr. 3, p. 12—16.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Aculin Cazacu

L'ÉDUCATION MATÉRIALISTE — SCIENTIFIQE ET HUMANISTE, FINALITÉ DU PROCESSUS INSTRUCTIF-ÉDUCATIF

Relevant la place centrale que la conception matérialiste-scientifique et humaniste-révolutionaire occupe dans l'ensemble du système d'influences instructives-éducatives, l'auteur attire l'attention des professeurs sur l'idée de base, à savoir que la formation de la nouvelle conception du monde représente une manière supérieure et unitaire de mettre en valeur toutes les pratiques spécifiques au processus d'enseignement, une vision cristallisée du système de formation de l'homme nouveau.

Ioan C. Roman

LEARNING IN SCHOOL OR „FULL LEARNING" AND THE „PEDAGOGY OF SUCCESS". CHARACTERISTICS AND EXIGENCIES (NORMS) OF THE LESSON ON LEARNING IN CLASS

Following to research and experiments performed in various schools on various disciplines, the author presents the main features of the lesson on learning in class. At the same time, he advances several suggestions on teachers' behaviour in class. His study is a pleading in favour of pedagogic optimism in connection with the school success of all the pupils, according to their intellectual capabilities.

Teodor Mucica

THE METHODOLOGY OF MODERN LESSONS. VARIANTS OF THE PROJECTS OF DIDACTIC TECHNOLOGIES

In the light of the modern theories on instruction, lessons acquire new significance and a higher degree of diversification. At the same time, the conclusion of the lessons should be the elaboration of a didactic project, an anticipative working instrument of the teacher.

The didactic project offers a systemic vision on the components and the succession of the instruction sequences, of the concrete actions undertaken by the teachers and pupils. The example given by the author is a methodologic variant of the elaboration of a lesson project.

Мирча Штефан

НОВАТОРСТВО В ПЕДАГОГИКЕ

Процесс обновления педагогики является борьбой против всего устаревшего. Он встречает сопротивление инерциальных факторов. Автор выявляет необходимость стимулирования открытости по отношению к новшествам и рассудительности по отношению к некоторым неопределенным «новшествам». В исследовании внимание обращается на опасность абсолютизирования некоторых новых идей, их преобразования в мифы. Новшество, подчеркивает автор, предполагают и интегрирование традиционных ценностей, их определение и обогащение.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scinteii"

Sommaire—Contents—Содержание 10/1985

● A. Cazacu, L'éducation matérialiste-scientifique et humaniste, finalité du processus instructif-éducatif ● Mircea Ştefan — L'innovation dans la pédagogie ● I. Neacşu, Contributions à l'étude des mécanismes de l'assimilation des connaissances. Implications pour la pratique de l'instruction scolaire ● I.C. Roman, L'étude dans l'école ou l'«étude complète» et la «pédagogie du succès». Caractéristiques et exigences (normes) de la leçon sur l'étude en classe ● M. Brăteanu, Le cahier de synthèse, un instrument utile dans l'enseignement et l'étude des mathématiques dans l'écoe secondaire ● A. Bejinaru, La planification pédagogique d'une leçon récapitulative ● V. Neştian, Méthodes de développement de l'éducation littéraire des élèves ● S. Simionescu, Un moyen techniques efficace dans les leçons d'interprétation du texte: les reprzsentations graphiques ● D. Stărcea, Modalités de former les notions de temps et d'espace chez les élèves de la IV par l'intermédiaire des leçons d'histoire ● O. Oprişenescu, Le selection du lexique pour les manuels de langues étrangères: nécessité et réalité ● D. Munteanu, Le croissance de l'efficacité de la leçon par l'application d'un système d'évaluation formative et de traitement différencié ● V. Piscoi, La recherche scientifique dans les écoles du département de Bihor ● A. Gugiuman, L'orientation scolaire et professionnelle, composante de l'éducation permanente ● I. Dumitrescu, N. Andrei, La direction scientifique des établissements scolaires, une activité créatrice ● Gh. Chirilă, All — La prestigieuse initiative à long terme avancée par la Roumanie aux Nations Unies dans le domaine de la jeunesse ● LIVRES—IDÉES.

● A. Cazacu, The materialistic, scientific and humanist education. the final aim of the instruction process ● M. Ştefar, Innovation in pedagogy ● I. Neacşu, Contributions to the study of the mechanisms of learning. Implications for the practice of school instruction ● I. C. Roman, School learning of «full learning» and the «pedagogy of success». Characteristics and exigencies (norms) of the lesson on class learning ● D. Vintilescu, Psychopedagogic parametres of the formation of independent work skills with the secondary school pupils ● T. Mucica, The methodology of modern lessons ● Variants of the projects of didactic technologies ● M. Brăteanu, The synthesis notebook, a useful instrument in teaching/learning mathematics in secondary school ● A. Bejinaru, The pedagogic plan of a revision lesson ● V. Neştian, Several means to develop the pupil's literary education ● S. Simionescu, An efficient means in the literature lessons: the graphic representations ● D. Stărcea, Methods to teach the notions of time and space in connexion with history in the 4th form ● O. Oprişenescu, The selection of the vocabulary for the foreign language textbooks ● D. Munteanu, Increasing the efficiency of che through the application of a system of formative evaluation and differentiated treatment ● V. Piscoi, Research in the school of Bihor county ● A. Gugiuman, School and vocational orientation, a component of lifelong education ● I. Dumitrescu, N. Andrei, The scientific management of schools, a creative activity ● Gh. Chirilă, Romania's remarkable long-term initiative with the United Nations in the field of youth ● BOOKS—IDEAS

Акулин Краяну, Научно-материалистическое и гуманистическое воспитание — финальность воспитательно-образовательного процесса ● Мирча Штефан, Новаторство в педагогике ● Иоан Някшу, Вклад в изучение механизма обучения. Последствия для практики школь ● Иоан К. Роман, Обучение в школе или «полное обучение» и «педагогика успеха». Характеристики и нормы (требования) урока обучения в классе ● Дойна Винтилеску, Психопедагогические параметры формирования навыков независимого труда у учеников средней школы ● Теодор Мучика, Методологии современных уроков. Варианты проектов дидактических технологий ● Мария Брэтеану, Тетрадь синтеза — полезный инструмент в преподавании-обучении математике в средней школе ● Ана Бежинару, Педагогическое проектирование урока повторения ● Валериу Нештиан, Возможности усиления литературного воспитания ученика ● Сидония Симионеску, Действенное техническое средство для восприятия литературного текста: графические представления ● Думитру Стырча, Способы, использованные для формирования у учеников IV класса понятий времени пространства посредством преподавания истории ● Олга Опришенеску, Отбор лексики для учебников иностранных языков: необходимость и реальность ● Дойна Мунтяну, Рост эффективности урока посредством использования системы формативной оценки и дифференцированного подхода ● Виорика Пиской, Научное исследование в школе ● Ана Гуджиуман, Школьная и профессиональная ориентация — компонента постоянного воспитания ● Ион Думитреску, Николае Андрей, Научное руководство школьными единицами — творческая деятельность ● Георге Кирилэ, МГМ — Престижная долгосрочная инициатива Румынии в Объединенных Нациях в области молодого поколения ● ГНИГИ-ИДЕИ

Revista de PEDAGOGIE

11

Noiembrie 1985

anul XXXIV

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

DIN CUPRINS:

● Congresul științei și învățămîntului — înalt forum al conducerii democratice

● Contribuția educației patriotice la maturizarea socială a elevilor

● Noi exigențe ale activității de perfecționare a pregătirii profesionale a personalului didactic

● Sistematizarea recapitulării materiei la geometrie, în clasa a X-a

● Cercetarea științifică pedagogică — premisă fundamentală în ridicarea calității procesului instructiv-educativ

● Planificarea activității didactice și proiectarea pedagogică a lecției în învățămîntul primar

● Posibilități de proiectare și realizare a instruirii inter- și multidisciplinare din perspectiva educației permanente

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIEI
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 11/1985

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ ASIGURAREA COLECȚIEI «REVISTEI DE PEDAGOGIE» SE FACE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI ALE OFICIILOR POȘTALE. REDACȚIA NU POATE SATISFACE NICI O CERERE DE CUMPĂRARE A NUMERELOR APĂRUTE ANTERIOR. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 72. PREȚUL UNUI EXEMPLAR: LEI 6

Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P. O. Box 12—201, telex 10376, București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

Sumar

VIORICA NECULAU — Congresul științei și învățămîntului — înalt forum al conducerii democratice 1
GHEORGHE PLATON — 1 Decembrie 1918 — împlinirea idealului de veacuri al poporului român 3
TAMARA DOBRIN, PAULA CONSTANTINESCU—STOLERU — Contribuția educației patriotice la maturizarea socială a elevilor 5
ION T. RADU — Noi exigențe ale activității de perfecționare a pregătirii profesionale a personalului didactic 10
VASILE BUNESCU — Școala și formarea tinerelor generații pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii 14

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
IOAN NICOLA — Legea evoluției ondulatorii a colectivului de elevi 17
STELA TRITEANU, MARIA COSMA — Lucrări experimentale organizate la tema „Legături chimice" (clasa a IX-a) 21
ZENA COROIU — Formarea deprinderilor de muncă independentă, prin cercetarea științifică, în cadrul cercului de biologie 24
CĂLIN DRĂGOI, AGATHA SZTARENKY, MARCELA CÎMPEAN — Modalități de realizare a planificării anuale a activităților de educație fizică în grădiniță 27

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII
PETRUȚA GĂZDARU, CORNELIA SEGĂRCEANU — Sistematizarea recapitulării materiei la geometrie, în clasa a X-a 31
LUCIA PETROMAN, AVRAM FLOREA — Obiectivele predării-învățării muzicii în școală 36

ȘCOALA ȘI PRODUCȚIA
VALERIA MUREȘAN, IOAN MUREȘAN — Proiectarea pedagogică a lecțiilor de sinteză la desenul tehnic 41
ECOURI LA DEZBATERILE INIȚIATE DE REDACȚIE
VASILE BOLOG — Cercetarea științifică pedagogică — premisă fundamentală în ridicarea calității procesului instructiv-educativ 44

CONSULTAȚII
VASILE MOLAN — Planificarea activității didactice și proiectarea pedagogică a lecției în învățămîntul primar 47

OPINII
ION NEGREȚ — Posibilități de proiectare și realizare a instruirii inter- și multidisciplinare din perspectiva educației permanente 51

MEDALION
ROMEO POENARU — Rodul bogat al unei devotate munci închinate școlii 53

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE
ION ORGHIDAN, EUGEN-CONSTANTIN ORGHIDAN — 150 de ani de la înființarea Academiei Mihăilene 55
VIORICA POPA, VALDEMAR POPA — O prestigioasă instituție de educație și cultură românească 60

CĂRȚI — IDEI
MICAELA GHIȚESCU — Revista spaniolă „Revista de estudios de Juventud" 2
LIZICA MIHUȚ — Copiii și teatrul lor de păpuși 1
DRAGAN STOIANOVICI — Revista iugoslavă „Reviza obrazovanya" 6
M. C. — Revista portugheză „Revista Portuquesa de Pedagogia"

Congresul științei și învățământului — înalt forum al conducerii democratice

VIORICA NECULAU
adjunct al ministrului educației și învățământului

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ ȘI ȘCOALA ROMÂNEASCĂ de toate gradele sînt chemate, la fine de cincinal, să-și analizeze în spirit revoluționar, angajant și prospectiv activitatea desfășurată, să-și sintetizeze rezultatele și experiența acumulată și, pe acest temei, în consonanță deplină cu exigențele viitorului exprimate în hotărîrile Congresului al XIII-lea al partidului, să jaloneze aprofundat viitoarele direcții de acțiune.

Perfecționarea științei și învățămîntului ca, de altfel, a întregii activități economico-sociale din țara noastră, are loc în baza profundului democratism instaurat cu consecvență după Congresul al IX-lea al partidului din inițiativa și sub conducerea nemijlocită a secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu. **Congresul științei și învățămîntului, prin problematică și mod de organizare, se constituie în cel mai autentic forum democratic al cercetătorilor și oamenilor școlii.** El se înscrie, în istoria celor două importante domenii de activitate ale vieții noastre social-economice, ca **moment de bilanț și de început al unei etape noi, calitative.** Desfășurîndu-se la încheierea unui cincinal, marcat prin grandioase înfăptuiri în viața României socialiste, componente ale luminoasei Epoci deschise în istoria neamului cu două decenii în urmă, „Epoca Nicolae Ceaușescu", Congresul este chemat să examineze mutațiile calitative ce s-au produs pe tărîmul învățămîntului și științei în cincinalul 1981—1985, să evidențieze cu exigență aportul acestora la înfăptuirea Programului partidului, la progresul material și spiritual al țării. Dezbaterea problematicii actuale a științei și învățămîntului românesc în interacțiunea sa dialectică cu toate componentele sistemului nostru social va permite ca hotărîrile și măsurile adoptate să asigure nu numai o perfecționare în sine a activităților din aceste domenii, ci și să asigure sporirea rolului lor specific la progresul multilateral și rapid al țării.

Concretizarea sarcinilor calitative ce revin școlii și științei din hotărîrile Congresului al XIII-lea al partidului va avea la bază gîndirea colectivă a celor 4 500 de participanți la Congres, precum și amplele dezbateri ce au avut loc în ședințele senatelor universitare, în cele ale consiliilor județene ale educației și învățămîntului, în organele de conducere colectivă ale tuturor unităților de știință.

Ședințele care au precedat Congresul au evidențiat succese însemnate în viața școlii, mutații calitative pe tărîmul învățămîntului și științei. Ele au subliniat cu legitimă satisfacție că, grație preocupărilor secretarului general al partidului, țara noastră dispune astăzi de o concepție științifică, originală, profund revoluționară despre locul și rolul învățămîntului în societate și de o strategie menită să realizeze acest rol. În concepția partidului nostru școala reprezintă factorul principal de educație, cultură și civilizație, producătorul forței de muncă moderne pentru toate sectoarele economiei și culturii. În acest scop, coloana vertebrală a perfecționării școlii a reprezentat-o unitatea dialectică dintre învățămînt, cercetare și producție.

Relevanța social-economică a locului și rolului învățămîntului apare cu claritate din aprecierea tovarășului Nicolae Ceaușescu: **„Putem afirma, fără teama de a greși, că dacă nu am fi realizat aceste succese importante în învățămînt, dacă nu am fi înfăptuit — aș putea spune — această revoluție în transformarea învățămîntului românesc, nu am fi putut obține nici celelalte realizări în dezvoltarea economico-socială a patriei... Și viitorul dezvoltării patriei noastre, făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerea la edificarea comunismului nu se pot baza decît pe un învățămînt modern, pe o înaltă știință și cunoaștere în toate domeniile de activitate".**

Înțelegîndu-și plenar misiunea încredințată de popor și partid, organele de conducere colectivă din școala noastră de toate gradele și-au axat analiza în acest moment de bilanț pe modul în care pot și trebuie să constituie succesele prezente în premise ale unor noi realizări, astfel încît să răspundă exigențelor sarcinilor celei de-a treia etape de înfăptuire a prevederilor Programului partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate. Slujitorii școlii și-au exprimat convingerea necesității de a acționa cu mai multă fermitate și intensitate pentru realizarea unității organice dintre învățămînt, cercetare și producție. Ei au relevat că aceste trei componente ale întregului se cer mai bine articulate, interconectate, că știința poate și trebuie să devină, într-o măsură mai însemnată, fermentul învățămîntului și al producției; că producția, viața social-economică, în genere, sînt sursa problemelor științei și criteriul valorificării soluțiilor științifice. Specialistul pregătit azi în sistemul de învățămînt pentru un „mîine" care ajunge pînă și după orizontul anului 2000 nu mai poate fi un simplu înmagazinator de cunoștințe. El trebuie să știe, să știe să facă și, îndeosebi, să știe să învețe, să investigheze o realitate tot mai dinamică și complexă.

Din primii ani de școală trebuie să dezvoltăm și să cultivăm treptat la copii și la tineri gîndirea creatoare, să-i înarmăm cu metoda descoperirii adevărului obiectiv și cu capacitatea de argumentare.

În acest scop s-au evidențiat căi de acțiune în viitor.

Acestea privesc în egală măsură perfecționarea conținutului învățămîntului, a practicii productive și metodicii de învățare și cercetare, precum și a modului de educare, de formare ideologică și politică a tinerelor generații. La baza propunerilor de perfecționare a învățămîntului de toate gradele făcute în ședințele organelor colective de conducere care au precedat Congresul științei și învățămîntului, a stat indicația tovarășului Nicolae Ceaușescu dată cu ocazia deschiderii actualului an școlar: **„Învățămîntul nostru de toate gradele trebuie să fie un învățămînt revoluționar care să aibă în vedere pregătirea tineretului pentru muncă, pentru luptă, pentru a acționa permanent în spirit revoluționar. Să nu ne mulțumim niciodată cu ceea ce am realizat și să privim întotdeauna înainte, să acționăm pentru cunoașterea a noi și noi forme ale naturii, ale universului și să folosim toate aceste cunoștințe în scopul dezvoltării generale a vieții, a bunăstării poporului nostru, a omenirii".**

În această optică, dezbaterile s-au axat pe problemele modernizării nomenclatorului de profile, specializări și meserii în concordanță directă cu planurile de învățămînt. S-a insistat, îndeosebi, pe nevoia intensificării eforturilor în vederea realizării unei corelări cît mai judicioase a programelor analitice cu conținutul, structura logică și cele mai noi descoperiri din ramurile respective ale științei. Există posibilități de perfecționare a învățămîntului în baza unor corelări cît mai riguroase între disciplinele fundamentale și cele de specialitate atît prin înlăturarea oricăror paralelisme, repetări și suprapuneri, cît și prin valorificarea constantă a cunoștințelor diferitelor discipline în logica specialității. Un plus de calitate în pregătirea specialiștilor este chemat să aducă demersul de dezvăluire a legăturilor de continuitate, în lărgime și adîncime, care există între diferitele discipline de profil.

La toate treptele de învățămînt, îmbunătățirea programelor analitice sub aspectul conținutului de idei, al logicii structurale a cunoștințelor, al metodelor și metodologiilor de abordare reprezintă direcția de constanță a perfecționării pregătirii tinerilor în conformitate cu exigențele progresului.

Formarea specialiștilor capabili să înțeleagă și să se adapteze schimbărilor structurale rapide ale vieții economico-sociale necesită din partea învățămîntului eforturi susținute în direcția perfecționării conținutului practicilor pedagogice. Indiferent de disciplina predată, cadrul didactic trebuie să fie în măsură să-i ajute pe tineri să-și formeze aptitudinea de a inova, de a descoperi, de a inventa. Creativitatea a devenit coordonata esențială a pedagogiei moderne. În acest sens, trebuie stimulat schimbul de opinii atunci cînd se transmit și verifică cunoștințe, trebuie asigurat și îndrumat studiul individual pe baza unor surse bibliografice judicios selectate și a unor programe riguroase de cunoaștere a practicii, a realității. În stabilirea sarcinilor ce revin învățămîntului pentru înfăptuirea hotărîrilor celui de-al XIII-lea Congres al partidului, organele de conducere colectivă din școala de toate gradele au acordat o atenție sporită problemei educării revoluționare a tineretului, înarmării lui cu concepția cea mai înaintată despre lume și viață, cultivării dragostei și atașamentului față de partid, popor și țară. S-a pornit de la adevărul confirmat de viață că un bun specialist trebuie să fie și un om cu o cultură socială înaltă, cu o atitudine politică înaintat-revoluționară. Așa cum subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu, **„O datorie de onoare a școlii este aceea de a forma nu numai muncitori și specialiști, ci și cetățeni conștienți, cu o concepție înaintată despre lume și viață, profund devotați cauzei socialismului, luptători înflăcărați pentru înălțarea patriei pe noi culmi de progres și civilizație".**

Construirea societății socialiste multilateral dezvoltate implică un grad ridicat de participare conștientă, responsabilă, bazată pe înțelegerea sensului adevărului social, pe convingeri ferme în realismul politicii partidului și statului nostru. Cu cît se afirmă autoconducerea muncitorească și autogestiunea economică în mecanismul de funcționare al societății noastre socialiste, cu atît crește rolul școlii în educarea viitorilor specialiști. Sediul principal al educației comuniste a tineretului de toate vîrstele îl constituie procesul de învățămînt. Aici se primesc cunoștințe și se formează convingeri. Profesorul, concomitent cu transmiterea adevărurilor obiective, modelează conștiințe, înaripează spirite.

În procesul complex al educației tinerei generații, unitățile de învățămînt acționează în strînsă conlucrare cu organizațiile de copii și tineret, cu familia și ceilalți factori educaționali, sub directa îndrumare și conducere a organelor și organizațiilor de partid.

Criteriul principal de apreciere al calității muncii politico-ideologice și cultural-educative duse de școală trebuie să fie, într-o măsură tot mai mare, comportamentul tinerilor, atitudinea față de propria lor pregătire profesională, respectul față de producătorii bunurilor materiale, spiritul de inițiativă responsabilă de care dau dovadă în rezolvarea problemelor de interes comun.

Dezbaterea competentă și democratică a problemelor învățămîntului de toate gradele a scos în evidență existența unor însemnate resurse de autoperfecționare și de sporire a eficienței activității în acest domeniu. Slujitorii școlii știu astăzi mai mult ca oricînd că în jalonarea direcțiilor lor de acțiune trebuie să pornească de la stadiul realizărilor obținute dar și de la exigențele tot mai complexe ale epocii pe care o trăiesc. În întîmpinarea Congresului științei și învățămîntului, toate cadrele didactice, copiii și tinerii patriei noastre, exprimă conducerii partidului, secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, sentimentele lor de înaltă prețuire și admirație, întreaga recunoștință pentru grija pe care o poartă tinerei generații, înfloririi științei și învățămîntului în patria noastră.

1 Decembrie 1918 — împlinirea idealului de veacuri al poporului român

Prof. univ. dr. GHEORGHE PLATON
Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași

„Evocînd evenimentele care au dus la realizarea Unirii, putem afirma, cu deplin temei, că făurirea statului nostru național unitar a fost opera întregului popor, a maselor populare din toate principatele locuite de români, constituind încununarea victorioasă a luptei seculare duse de cele mai înaintate forțe, de cărturarii și marii gînditori ai neamului, de întregul nostru popor".

NICOLAE CEAUȘESCU

LA FEL ca în epoca regenerării, cînd s-a definit profilul națiunii și au fost stabilite dimensiunile procesului de construcție a României viitoare, în epoca noastră istoria este o adevărată pedagogie națională. Instrument de autentică cultură prin natura însăși a obiectului dar și prin pluralitatea domeniilor asupra cărora se extinde, pentru a răspunde cerințelor firești ale totalității, ea este, totodată, un indispensabil mijloc de educație, acordînd spiritele și conștiințele oamenilor timpului nostru cu realitățile și cerințele epocii în care trăim. Pedagogul, așadar, face apel la istorie nu doar pentru a fixa în memoria contemporană, prin repetabilitate, un eveniment; el nu realizează o simplă operație aritmetică, ci are datoria și, firește, trebuie să aibă și vocația corespunzătoare de a realiza legătura între generații prin sensibilizarea acelor sentimente ce alcătuiesc constante ale spiritualității noastre, care au conferit forța și coeziunea poporului, nezdruncinata credință în unitatea națiunii, tăria de a o realiza, desăvîrși și apăra.
În acest sens, evocarea noastră, inserată într-o publicație care se adresează corpului larg de educatori ai națiunii, reliefînd rădăcinile istorice și forța ideii de unitate în istoria românilor, urmărește să sugereze nu numai nevoia de unitate spirituală și morală a lumii românești contemporane, dar și să sublinieze totodată nevoia de a o cultiva, de a-i fixa coordonatele în conștiința obștei românești.

Participanții la marele act al împlinirii naționale care s-a săvîrșit la 1 Decembrie 1918 sau acei care i-au desprins limpedea-i semnificație, ne-au lăsat pagini vibrante, impresionante prin strălucirea ce o conferă cuvîntului, adîncimea și tăria sentimentelor. Tînăr în acel mare ceas, Lucian Blaga consemnează că istorica Adunare comunica contemporanilor „o conștiință istorică". Opinia publică n-a avut nevoie de pregătire pentru a înțelege semnificațiile actului. O întreagă națiune *l-a simțit. „Pregătirea se făcuse vreme de sute de ani"*[1].

„Mi se părea, notează socialistul Tiron Albani, că fac parte dintr-un mare tribunal, avînd chemarea să facă dreptate. Poporul era acolo să judece istoria, să o corecteze, dîndu-i o cotitură nouă. Erau trimișii celor ce au muncit și au robit, au luptat și au sîngerat fără să poată gusta libertatea"[2]. Eroismul care a pregătit *marele act al reîntregirii* — așa cum apreciază I. Agîrbiceanu — n-a fost numai cel al datoriei; „a fost și eroismul convingerii"[3]. „A vorbit atunci voia elementară a veacurilor de avînt zdrobit și de speranțe împiedicate"[4].

„Ție, zi măreață a istoriei, ne închinăm — — își exprima emoția Valeriu Braniște — înscriindu-te nu numai cu litere de aur pe paginile istoriei, ci și cu litere nepieritoare pe lespezile sufletelor noastre". Înfățișînd, cu adîncă vibrație, sentimentul lucid al aderiunii la marele act al istoriei naționale, publicistul dădea expresie, totodată, responsabilității istorice ce revenea generațiilor următoare față de destinele României: „Am înviat! Sîntem și vom fi. De aici înainte este depus prezentul și viitorul în mîinile noastre. Ne vom ocîrmui prin noi înșine și singuri vom decide destinele noastre. Noi vom fi de aici

înainte faurii norocului nostru... Nu soarta fatală, ci voința națională va decide de aici înainte destinele noastre"[5].

Sînt acestea nu simple rostiri frumoase, izvorîte dintr-o nobilă și rară emoție; ele sînt expresia unei adînci comuniuni afective. Marele act național, ca un uriaș catalizator, a reliefat și a definit sentimentul puternic de unitate a milioanelor de români, dezvăluindu-i forța dar subliniindu-i, totodată, și necesitatea eficienței în împlinirea destinului național.

În istoria românilor, asemenea acte sînt irepetabile. Pentru posteritate, aniversarea lor reprezintă prilej de bilanț, în străduința continuă de a descifra sensurile conferite de realitățile noi, în dinamica complexă a evoluției istorice.

Unitatea și independența sînt două din constantele istoriei noastre. Prima a condiționat-o pe cea de-a doua,a conferit poporului român forța și dîrzenia cu care și-a apărat valorile. *Unitatea în cugete și în simțiri*, cu rădăcini adînci în spiritualitatea Daciei, s-a întărit și s-a afirmat puternic în veacurile evului mediu. Toți cei care i-au cunoscut și au scris despre români s-au referit la unitatea și la continuitatea lor pe pămîntul strămoșesc, au scos în evidență pilduitoarea lor tenacitate în apărarea limbii, a obiceiurilor și a tradițiilor, a credinței — *a legii strămoșești*. Bonfinius, de pildă, notează impresia potrivit căreia românii au luptat mai mult pentru păstrarea limbii decît pentru viață chiar, în timp ce I. Benkö considera că „mai ușor se putea smulge ghioaga din mîna lui Hercule decît să fie abătuți românii de la datinile și credința lor"[6].

Această unitate, căreia unirea realizată de Mihai în 1600 i-a conferit suportul politic, a căpătat noi valori în secolul luminilor și în cel al naționalităților, sub acțiunea factorilor care au contribuit la procesul de constituire a națiunii române, de cristalizare a conștiinței naționale. Secolul al XIX-lea este marcat de un întreg șir de revoluții; acestea au dat expresie problemelor fundamentale ridicate de procesul de dezvoltare a societății românești pe calea modernă, în maniera specifică impusă de locul pe care-l ocupau țările române în complexul relațiilor internaționale, în acord cu condițiile politice în care putea fi înfăptuit programul de modernizare. Unitatea politică apare ca un corolar al existenței României moderne. În cursul acestor revoluții — la 1848, mai ales — noua solidaritate, de factură națională, s-a afirmat puternic, copleșitor, a dominat spiritele, a orientat toate acțiunile.

„Ținta noastră, declara limpede Nicolae Bălcescu, nu poate fi alta decît *Unitatea națională a Românilor*"[7]. Libertatea fiecărei națiuni, afirma, la rîndul său, S. Bărnuțiu, „nu poate să fie decît națională; libertatea fără de naționalitate nu se poate înțelege nici la un popor de pe pămînt" [8]. Vasile Alecsandri îi împărtășea lui Bălcescu „dorul cel mai înfocat — Unirea Moldovei cu Valahia sub un singur guvern și sub aceeași constituție"; „cea mai întîi dorință a noastră", cum o considera C. Negri [9], în timp ce M. Kogălniceanu definea actul drept „cheia bolții fără de care s-ar prăbuși tot edificiul național"[10]. Unirea celor două Principate în cuprinsul unui „stat neatîrnat românesc", că primă etapă în strategia luptei naționale, opțiune politică fundamentală, devenise un general și puternic factor de conștiință.

Necesitatea Unirii, „dorința cea mai mare, cea mai generală, hrănită de toate generațiile trecute, aceea care este sufletul generației actuale, aceea care împlinită va face fericirea generațiilor viitoare", sublinia același Kogălniceanu în Adunarea ad-hoc a Moldovei[11], nu avea nevoie de demonstrație pentru a fi înțeleasă; „ea este simțită — declara un alt contemporan al evenimentelor. Întrunirea e o trebuință națională, instinctivă, pe care un român o simte curgînd împreună cu sîngele prin vinele sale, o suge cu laptele la sînul mumei sale, o respiră cu aerul țărei sale, o gustă cu rodurile țarinei sale, o vede în curgerea apelor patriei sale..."[12].

Aceste mărturii, care exprimă statornicia unei convingeri și forța covîrșitoare care a pus în mișcare energiile românești, sînt revelatoare pentru explicarea împrejurărilor în care s-a desfășurat *revoluția pentru unitate*, la capătul căreia s-a înfăptuit statul național român.

Constituirea statului național modern, a României, ar fi fost de neimaginat fără acea forță uriașă conferită mișcării naționale de unitatea deplină a națiunii sub steagul Unirii. Această forță, care venea din adîncurile istoriei, nu s-a stins odată cu săvîrșirea actului politic; ea s-a consolidat, acumulînd noi valori. Statul național creat prin unirea Moldovei cu Țara Românească — *Unirea cea mică* — a reprezentat un pas decisiv spre unitatea integrală, spre realizarea căreia a fost orientată întreaga strategie politică națională. „Cestiunea ce ne va preocupa, rostea în acest sens B. P. Hasdeu, nu mult după săvîrșirea actului, nu este unirea cea mică, realizată deja ...ci unirea cea mare, de realizat de acum înainte între toate pîraiele ce trebuie să se verse în oceanul românesc; între toate acordurile fără de care nu se poate armoniza hora noastră națională, între toate pietricelele cîte sînt necesare pentru a reconstitui anticul mozaic al Daciei lui Traian!" „Moldova, Transilvania, Muntenia nu există pe fața pămîntului; există o singură Românie, cu un picior în Dunăre și cu altul pe ramificațiile cele mai depărtate ale Carpaților; există un singur corp și un singur suflet"[13]. România devenise „Piemontul orientului" de la care românii de dincolo de Carpați „așteptau mîntuirea"[14].

Revoluția pentru independență, care a adus neatîrnarea tînărului stat național, a conferit alte dimensiuni și perspective problemei desăvîrșirii unității. A diversificat contactele și acțiunile, a sporit responsabilitățile. Solidaritatea națională, care avea o atît de trainică bază și rădăcini atît de viguroase în istoria milenară a românilor, a atins acele cote înalte

de la care era posibil de realizat unitatea deplină.

Pregătind Unirea cea mare — „Întreaga noastră muncă să fie îndreptată numai și numai spre acest scop sfînt și mare", îndemna A. D. Xenopol [15]—, generațiile care au trăit în cea de-a doua jumătate a secolului al XIX-lea o făceau cu convingerea, confirmată de realitatea istorică, în conformitate cu care „națiunea română nu va prospera, viitorul ei nu va fi asigurat, statul român nu-și va realiza toate condițiile unei națiuni depline decît atunci cînd soarele libertății va luci deopotrivă pentru toți românii"[16].

Unirea înfăptuită în 1918 și consacrată prin tratatul de pace nu este un simplu rezultat al războiului, o consecință a prăbușirii celor două imperii reacționare multinaționale. **Actul înfăptuit de națiunea română prin Marea Adunare de la Alba Iulia, la 1 Decembrie 1918, împlinea un destin istoric. Statul național unitar România reprezenta împlinirea aspirațiilor, a năzuințelor dar și a strădaniilor conștiente și tenace ale poporului și ale națiunii române.**

Așa cum s-a dovedit, aceasta nu a constituit o simplă formulă retorică. Unitatea în cugete și în simțiri care a precedat, a pregătit și a condiționat unirea politică s-a dovedit a fi una din cele mai nobile trăsături ale spiritualității românești. Dezvăluind-o și cultivînd-o, reliefînd funcțiile generoase ale istoriei ca pedagogie națională, sădim în generațiile pe care le pregătim încrederea fermă în destinul național, în România dintotdeauna.

NOTE

1. Lucian Blaga, *Hronicul și cîntecul vîrstelor*, Ediție îngrijită și cuvînt înainte de George Ivașcu, Editura Tineretului, București, 1965, p. 231—232.
2. Tiron Albani, *Memorii. Din contribuția clasei muncitoare la desăvîrșirea statului național român unitar, 1 Decembrie 1918*, Editura Științifică, București, 1969.
3. I. Agîrbiceanu, *O lacrimă fierbinte. Cuvinte către oastea țării*, București, 1918.
4. N. Iorga, *Comemorarea unirii Ardealului și rolul istoric al Unirii. Două cuvîntări*, București, 1933, p. 6—7, 12.
5. Valeriu Branișteanu, *Unitatea națională*, în ziarul „Drapelul" (Lugoj) nr. 124/1918. Apud, *Marea Unire a românilor în izvoare narative*, Ediție, studiu introductiv și note de Stelian Neagoe, Editura Eminescu, București, 1984, p. 169.
6. Ștefan Pascu, *Formarea statului național unitar român 1918*, I, Editura Academiei R.S.R., București, 1983, p. 28, 33.
7. N. Bălcescu, *Privire asupra stării de față, asupra trecutului și viitorului patriei noastre*, ediție de Cornelia Bodea, Bălcești pe Topolog, 1970, p. 31, 42.
8. Cf. Paul Cornea, Mihai Zamfir, *Gîndirea românească în epoca pașoptistă (1830—1860)*, E.P.L., București, 1969, p. 366—367, 369—372.
9. Ștefan Meteș, *Din relațiile și corespondența poetului Gh. Sion cu contemporanii săi*, Pallas, Cluj, 1939, p. 1.
10. Paul Cornea, Mihai Zamfir, *op. cit.*, p. 71—86.
11. Cf. D. A. Sturdza, C. Colescu-Vartic, *Acte și documente relative la istoria renașterii României*, VI, București, 1896, p. 65—66.
12. „Zimbrul", 20 iunie 1856, fragment din articolul *Chestia cea mare pentru români*, semnat de Gh. Melidon.
13. Cf. „Perseverența", nr. 23, 21 mai 1867, „Românul", 6 august 1867.
14. M. Kogălniceanu în „Românul", XI, 17—18 iulie 1867.
15. A. D. Xenopol, *Istoria românilor din Dacia Traiană*, ed. I, f.a.p. 17—18.
16. Vasile Netea, *Spre unitatea statală a poporului român*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1979, p. 206—207.

Contribuția educației patriotice la maturizarea socială a elevilor

Conf. univ. TAMARA-MARIA DOBRIN
Lect. univ. PAULA STOLERU-CONSTANTINESCU

CERINȚA DE A REALIZA EDUCAREA ELEVILOR în spiritul tradițiilor revoluționare, pornind de la cunoașterea acestora ca și a marilor transformări din epoca edificării noii noastre societăți, pentru a contribui la ridicarea permanentă a patriei pe noi trepte de progres și civilizație, a fost subliniată pregnant de către tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, la Congresul al XIII-lea al P.C.R. Sîntem chemați ca, în întreaga activitate politico-educativă de formare a omului nou, „să punem pe primul plan dezvoltarea patriotismului revoluționar socialist, a dragostei față de patrie, a răspunderii și atașamentului față de cuceririle sale revoluționare, a hotărîrii de a lupta și munci pentru făurirea socialismului și comunismului, pentru ridicarea continuă a bunăstării materiale și spirituale a poporului, pentru apărarea cuceririlor revoluționare, a independenței și suveranității României"[1].

1. Din această perspectivă este necesară readucerea în atenția educatorilor *a problematicii fundamentale privind educația patriotică, avînd în vedere cerința de a reliefa în plan psihopedagogic semnificațiile acesteia, locul pe care îl ocupă în sistemul unitar al educației, dimensiunile sale actuale și strategiile noi de realizare*

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura Politică, București, 1984, p. 61.

a ei în sistemul unitar al activităților instructiv-educative din întregul învățămînt. Experiența noastră, cît și dialogurile realizate cu multe cadre didactice din diferite județe ale țării[2] ne-au demonstrat oportunitatea și chiar necesitatea clarificării sensurilor noi ale acțiunilor de educație patriotică, integrate organic sistemului unitar al activităților instructiv-educative. Din aceeași perspectivă, este necesar să relevăm *modul nou de concepere și realizare practică a educației patriotice în școală, accentele noi, strategiile actuale ce se impun în acest domeniu de activitate educațională.* Rezultatele investigațiilor noastre au evidențiat că pentru a prospecta adecvat direcțiile prioritare de acțiune și strategiile actuale de realizare a educației patriotice, se impune, în primul rînd, *conștientizarea mai deplină a noilor dimensiuni ale patriotismului și, respectiv, ale educației patriotice, în contextul specific învățămîntului românesc modern,* integrat cu cercetarea și producția și care, astfel, și-a amplificat *funcțiile lui sociale* privind pregătirea elevilor pentru optima lor integrare social-productivă, în concordanță cu strategiile dezvoltării economico-sociale la nivel național. Iată de ce *vom aborda problematica educației patriotice în strînsă unitate cu cea privind educația în spiritul valorilor muncii și cu premisele esențiale ale maturizării sociale a tinerelor generații în perspectiva optimei lor integrări socio-profesionale.* În acest sens, în studiul de față, vom releva unele aspecte concrete privind modul în care trebuie să concepem și să realizăm *finalitățile sociale și umaniste ale educației patriotice,* evidențiind, în continuarea celor prezentate de noi într-un studiu precedent[3], unele sugestii pentru practica activităților educaționale.

2. *Patriotismul revoluționar constituie una dintre coordonatele fundamentale ale conștiinței noi, socialiste, o dimensiune esențială a acesteia, un atribut central în profilul spiritual al unei personalități,* o valoare — nucleu în structura acesteia — cu rol axial, directivator și focalizator pentru ansamblul manifestărilor și realizărilor ei. Marile înfăptuiri ale unei colectivități umane ca și ale unei personalități presupun și profunzimea sentimentelor patriotice, a devotiunii și dăruirii — patriotice — în muncă și creație, atașamentul față de idealurile caracteristice societății noastre. Considerăm că *patriotismul exprimă concret unul dintre cei mai semnificativi indicatori și chiar una dintre cele mai importante dimensiuni — ale maturizării sociale, ale socializării și integrării sociale* — întrucît el presupune un nivel social matur de armonizare a intereselor individuale cu cele generale ale întregii comunități naționale.

Patriotismul revoluționar devine o expresie a tuturor valorilor moral-civice proprii societății socialiste, el dă sensuri superioare muncii prefigurînd un mod înalt de înțelegere a „filosofiei vieții" — a idealului superior de realizare umană ca patriot adevărat. Patriotismul presupune conștiința națională de sine și *o angajare totală în istorie* — prin simultană cuprindere a trecutului, prezentului și viitorului, prin integrarea participativ-creatoare productivă în plan social; patriotismul devine astfel și o importantă pîrghie a progresului social — fiind „...o expresie a conștiinței revoluționare, comuniste, expresia îndatoririi de onoare... a fiecărui om al muncii față de glia strămoșească și față de noua societate"[4].

Privim *patriotismul* și ca *o dimensiune a maturizării sociale* întrucît el poate avea — în structura personalității — și rolul de *componentă motivațional-atitudinală, cu semnificații supraordonate,* orientînd și dinamizînd energiile umane creatoare, în consens cu ceea ce poate avea semnificație pozitivă și valoare pentru țară, pentru comunitatea social-umană, pentru progresul sau destinul acesteia. *Modelul realizării umane ca patriot adevărat* înseamnă și orientarea tendințelor de realizare spre fapte nepieritoare, spre ceea ce poate avea trăinicie, durabilitate, spre ceea ce poți lăsa în urmă și prin care realizările personale se leagă durabil cu cele ale comunității umane, ale înaintașilor; astfel se împlinește modelul superior al integrării sociale, cu sens participativ-creator. Educația care are la bază modelul realizării ca adevărat patriot — model educațional pentru care pledăm — înseamnă și *înscrierea educației într-un orizont social nou,* într-un univers cuprinzător de valori social-umane și de activități educaționale în care pulsează puternic trecutul, prezentul și viitorul, într-o legătură organică și prin toate formele sau mijloacele educaționale.

3. Privim dimensiunile patriotismului revoluționar ca fiind cele care îl definesc în calitate de *patriotism autentic — patriotism al muncii, al creației, al participării socialcreatoare, al maturei integrări și participări sociale contributive la nivelul comunității umane locale sau la nivel național.*

Patriotismul socialist, revoluționar se distinge prin caracterul său *partinic-militant,*

[2] Avem în vedere și dialogurile realizate cu prilejul cursurilor de perfecționare din 1984/1985, cuprinzînd 165 cadre didactice din județele: Argeș, Brașov, Brăila, Caraș-Severin, Călărași, Dîmbovița, Dolj, Constanța, Olt, Timiș, Buzău, Vîlcea, Giurgiu, Teleorman, Mehedinți, Gorj, Prahova, precum și municipiul București.

[3] Tamara-Maria Dobrin și Paula Stoleru-Constantinescu. Educarea patriotismului revoluționar — obiectiv fundamental al școlii românești, în „Revista de pedagogie" nr. 1, 1983, pag. 14—17.

[4] Nicolae Ceaușescu. *Expunere la Congresul educației politice și al culturii socialiste,* Editura Politică, București, 1976, p. 43—44.

presupune sentimentul demnității naționale dar și al solidarității internaționale, cu toate popoarele care promovează valorile păcii și progresului în lume.

Ca fenomen psiho-social în structura personalității, el poate fi considerat și ca reprezentînd o componentă de *orientare motivațională esențială — ca motivație fundamentală a întregii vieți, pentru toate laturile vieții: personale, familiale, profesionale;* prin el toate faptele de viață (implicit, de muncă, de creație) se ridică la un nivel superior, se înnobilează, *patriotismul conferind un patos și un sens superior întregii noastre vieți.*

Considerăm patriotismul ca *o valoare educațională de prim rang,* cu *rol integrator* în sistemul valorilor educaționale, ce definesc „modelul formativ"[5] actual în sistemul nostru de educație și învățămînt. Patriotismul *exprimă o dimensiune esențială a idealului educațional,* a portretului uman ideal și a însuși modului ideal de realizare umană. De aceea noi privim educația patriotică și însuși patriotismul ca fiind organic legate de realizarea umanismului nou în educație.[6]

4. Patriotismul presupune *o maturizare socială de nivel superior* — prin angajarea în muncă a tuturor disponibilităților de acțiune productivă-creatoare, sub însemnul valoric al dorinței de realizare a ceea ce poate să dureze, să se integreze contributiv în continuitatea eforturilor de realizare ale înaintașilor. Rezultatele cercetărilor noastre au dovedit necesitatea ca *indicatorii valorici ai muncii* (calitatea, eficiența, perfectibilitatea produsului, competitivitatea lui, permanența autodesăvîrșire, bazată pe nemulțumirea creatoare) să se integreze în modul de validare și „întărire" sau evaluare socială (premială) a reușitelor. Avem în vedere modul optim de realizare a activităților în contextul învățămîntului integrat.

Patriotismul presupune, totodată, vocația constructivă a muncii, o maturizare social-vocațională[7] *de cel mai înalt nivel.* Activitățile tehnico-productive desfășurate de elevi, ca și activitățile specifice de muncă patriotică desfășurate în spiritul vocației autentice constructive a muncii utile social, își amplifică valoarea formativă. Eficiența muncii presupune și competența, calitatea pregătirii profesionale la nivelul științei și tehnicii contemporane, în concordanță cu noua condiție umană a muncii, sub impactul actualei etape a noii revoluții tehnico-științifice. Activitatea de studiu, de cercetare și cunoaștere științifică, de pregătire profesională complexă (polivalentă) solicită formarea într-un orizont larg al valorilor noi ale muncii în care *responsabilitatea socială, dăruirea patriotică* și *conștiința datoriei* nu pot fi trecute pe plan secundar. Ele reprezintă premise sau condiții legice ale autenticei eficiențe, calități și împliniri valorice de nivel superior în muncă. De aceea, în sistemul educației (realizate consecvent în spiritul valorilor patriotismului) o condiție esențială o constituie *asigurarea unei motivații sociale dominante în care patriotismul să fie „coloana sa vertebrală".* În mod constant și în forme accesibile — pe toate treptele de învățămînt — este importantă conștientizarea deplină de către elevi a ceea ce reprezintă efortul constructiv al fiecărei generații (a semnificațiilor sale general-umane), depășind semnificațiile limitative ale individului și chiar ale grupului mic), orientîndu-i spre comprehensiunea semnificațiilor sociale valorice-generalizate la scara națională. Aceasta presupune, de asemenea, orientarea educațională în orizontul muncii creatoare, motivată superior prin trebuința unor realizări care să se înscrie social în *orizontul valoric al dăinuirii, al continuității, al permanenței și originalității produselor muncii — integrate, afirmării naționale* în marea familie a națiunilor lumii. Subliniem deci că în educație punem un nou accent pe *corelarea intimă dintre patriotism și vocația muncii creatoare* — pentru ridicarea și înnobilarea faptelor curente de muncă, cu noi semnificații — susceptibile să determine mari mobilizări de noi energii creatoare.

5. În strategiile de acțiune educațional-patriotică, se impun exigențe specifice în raport cu toate ipostazele posibile ale elevului integrat real în situații de muncă și creație.

a) În primul rînd, este necesar să realizăm *o asemenea modalitate de prezentare* a sarcinilor de muncă încît să se înțeleagă semnificația lor, viziunea în care ne plasăm, unde ne situăm din punct de vedere al realizărilor noastre și pe ce căi putem atinge rezultate superioare, cu valoare personală și socială;

b) Este necesar să se înțeleagă stadiul actual atins de alții și modelul calitativ nou către care trebuie să tindă; totodată, este necesar să înțeleagă criteriile și prioritățile valorice în perspectiva cărora munca și realizările lor pot fi împlinite și valorificate social mai bine (economicitatea, valoarea socială, utilitatea, competitivitatea produselor create etc.) pentru o ierarhizare adecvată a criteriilor în „valorizarea" — personală și

---

[5] Tamara-Maria Dobrin, Paula Stoleru-Constantinescu, *Modelul formativ actual în sistemul de educație și învățămînt,* în "Revista de pedagogie", nr. 3, 1981, pag. 6—10.

[6] Tamara Maria Dobrin, Paula Stoleru-Constantinescu, *Noul umanism și expresiile sale în sistemul de educație și învățămînt,* „Viitorul social", nr. 6, 1981, p. 1009—1022.

[7] Paula Constantinescu-Stoleru, *Contribuția învățămîntului integrat la maturizarea socială și vocațională a elevilor.* în „Caiete de pedagogie modernă", Vol. 10, 1983.

socială — a muncii. Valoarea unui produs al muncii — în sistemul educației, îndeosebi — trebuie concepută și demonstrată în funcție și de virtuțile umane care s-au investit în el. Iată de ce insistăm asupra conceptului de *valoare* — nu numai în sens axiologic ci și social-economic — prin care redefinim „pragmatismul" și „instrumentalismul" contemporan — urmărind, sub incidențe valorice noi, aspectele fundamentale ale muncii: *eficiență*, *calitate*, *competitivitate*, *valoare socială*, *semnificație patriotică*, *valoare formativă* etc. Acești parametri referențiali în desfășurarea și autoevaluarea muncii cu semnificații patriotice se cer a fi „construiți" încă de timpuriu în orizontul nou al disponibilităților elevilor pentru muncă.

c) Din perspectiva celor anterior menționate, rezultă și noi strategii ce se impun în ceea ce privește modul de integrare a unor solicitări specifice — cu multiple valențe formative — în desfășurarea sarcinilor de muncă — și, în mod direct, a muncii cu semnificație valorică-social (patriotică). Este necesară o gradare corespunzătoare a eforturilor dar și atenta includere constantă a efortului specific realizării unor sarcini de muncă (evitînd paternalismul exagerat dar avînd în atenție și cerința dozării adecvate a efortului, a dificultății pe care trebuie s-o cuprindă orice sarcină de muncă; prezența dificultății este absolut necesară — pentru a putea conferi muncii autentice valori formative. O atenție deosebită se cere să acordăm și *mobilizării intense* (chiar în anumite condiții, extreme) serioase, disciplinate, organizate și ordonate, realizată în spiritul pozitiv al emulației, al cooperării și întrajutorării (prin *potențarea psihosocială a tuturor virtuților muncii în grupul școlar*, în vederea pregătirii pentru munca de tip social-complex (munca școlară fiind o premisă a acesteia). Pledăm pentru un stil calitativ superior de îndeplinire a sarcinilor de muncă, integrate în sistemul activităților instructiv-educative din învățămînt (îndeosebi a celor de muncă productivă și, respectiv, de muncă patriotică, printr-o interpătrundere permanentă a semnificațiilor specifice acestora) astfel încît să se manifeste și să se cultive toate calitățile îndeplinirii muncii, *concordante modelului calitativ nou al integrării socio-profesionale de nivel superior, productiv-creator*. Avem în vedere faptul că munca modernă este complexă, presupunînd simultan și cultură și creație. De aceea, este necesar să promovăm, consecvent, un mod serios de îndeplinire a oricăror sarcini de muncă înlăturînd orice manifestare negativă de formalism, superficialitate etc. și avînd grijă *să inducem permanent modelul pozitiv al muncii complexe, care presupune știință, cultură, cercetare, creație*. De aceea, în sarcinile școlare de muncă se impune o permanentă raportare la *modelele sociale noi de muncă, desfășurată sub însemnele sociale ale calității, ale valorii ei, ale semnificației sale patriotice*. Această preocupare nu poate eluda faptul imediat evident că nu se poate disocia munca practică de sistemul unor cunoștințe fundamentale asimilate la diferitele obiecte de învățămînt (biologie, chimie, fizică etc.) — chiar și atunci cînd se pare că e vorba de niște sarcini simple de muncă în agricultură; și în acest caz, se impun multiple corelări cu cunoștințele despre plante, despre animale și condițiile creșterii lor optime, despre valoarea produsului muncii, agricole și industriale, despre criteriile economicității, ale tehnicității moderne și competitivității etc. Este necesară o *angajare complexă a tuturor virtuților solicitate în muncă*, și, nu în ultimul rînd, a celor privind: spiritul investigativ, de observație, de căutare a unor soluții optime; cultivarea unor calități organizaționale; cultivarea conștiinței datoriei, a creativității — prin permanenta antrenare a spiritului de inițiativă, a responsabilității, a spiritului creator, prin permanenta promovare a noului. Avem în vedere necesitatea ca efectuarea activităților practice, de muncă să fie permanent investită cu valori formative complexe — inclusiv, cu cele *proprii muncii eroice, realizată la cele mai înalte cote valorice ale patriotismului*. Este eficace (în plan educațional) introducerea elevilor în orizontul cuprinzător al vieții sociale — la nivel local (al localității, al județului) și apoi la nivel național.

d) Cele evidențiate de noi sînt *consecvente unui mod nou de raportare a educației patriotice la educația pentru muncă*, desfășurată în școală. Totodată, acest model nou — cu virtuți amplificate în ceea ce privește *împlinirea noii vocații patriotice a învățămîntului* — presupun și noi strategii educaționale în planul modalităților de analiză a activităților de muncă și de evaluare a lor. Recomandăm în acest sens o mai mare atenție pentru modul în care realizăm o clarificare a elevilor asupra randamentului muncii lor și asupra aspectelor explicative, privind condițiile și cauzele determinatoare. Este bine să rezulte o înțelegere deplină a cauzelor care explică reușitele, sau eventualele nereușite; totodată, este util să folosim sistemul social premial, de popularizare a fruntașilor pentru a menține un statut de emulație pentru toți elevii și pentru a genera o mobilizare constantă a dorinței lor de a realiza performanțe de nivel superior. În evaluarea premială, avem în atenție toate criteriile calitative ale muncii sociale complexe, modelul însuși al realizării ei cu semnificații sociale pozitive, pînă la nivelul superior al maturizării sociale ce angajează dimensiunea patriotismului muncii creatoare.

e) În plan educațional, vom avea în vedere și *transponibilitatea* sau *transferul* și *generalizarea însușirilor sau virtuților*

dobîndite, printr-o anumită activitate în celelalte sfere de activitate — îndeosebi, a *valorilor proprii patriotismului revoluționar*. În același sens, se vor realiza și transferurile reciproce în cadrul verigilor unitare învățare-cercetare-producție prin consolidarea (în plan psihopedagogic) a noului *concept integrativ despre muncă*. Aceasta presupune *toate virtuțile cunoașterii și acțiunii prin știință, prin cultură, prin efort investigativ-creator, prin modelul organizațional al grupului socialist de muncă* organizată riguros, disciplinat și condusă pe baza efortului coroborat al tuturor. În cultivarea structurii comportamentale specifice formelor superioare de maturizare socială și integrare social-participativă în muncă, în profesie (în sfera largă a activităților sociale), un rol important revine și folosirii unor *modele umane exemplare*. Acestea contribuie la modelarea și automodelarea educațională a personalității elevilor; avem în vedere nu numai referința la marile personalități ale istoriei trecute și ale istoriei contemporane, dar și folosirea forței educaționale a exemplelor pozitive de la nivel local, din diferitele comunități sau colectivități umane, care s-au ridicat la nivelul unor „oameni de seamă". Din perspectiva semnificațiilor proprii comportamentului patriotic, se pot valorifica educațional aceste exemple pozitive și prin care *să cultivăm valorile patriotismului corelate cu cele de eroism, cutezanță, moralitate a muncii, cinste, adevăr*.

Asimilarea acestor valori contribuie la maturizarea socială de nivel superior, definită prin dimensiunea ei patriotică. Astfel, patriotismul exprimă sintetic cele mai semnificative fenomene și componente ale maturizării sociale — în raport cu modelul optim al integrării social-profesionale creatoare.

6. Ansamblul datelor cercetării noastre demonstrează că *educația patriotică constituie o dimensiune intrinsecă tuturor celorlalte direcții de acțiune educațională, îndeosebi privind educația morală, educația pentru muncă, educația profesional-științifică și tehnologică, educația estetică* etc. Însăși educația estetică presupune valorile etico-morale și cu atît mai mult pe cele proprii patriotismului. Mesajul patriotic al operelor artistice concură și la acea „încălzire" psihologică a cărei intensitate înaltă arde în ceea ce numim flacăra interioară a patriotismului, care amplifică forța de cuprindere și realizare în orice context instructiv-educativ, de muncă și creație. Cadrul afectiv necesar împlinirii educației patriotice este amplu potențat și prin ceea ce înseamnă educație estetică în măsura în care sînt selectate autenticile valori ale artei și ale culturii naționale în general. Selectarea a ceea ce este frumos și bun în sistemul valorilor spiritualității românești presupune și perspectiva patriotică asupra esteticului, acesta concurînd la *potențarea în plan afectiv a acțiunilor specifice de educație patriotică*. În genere, în educație nu putem rămîne la nivelul unui raționalism sec, rece, abstract. Angajarea motivației, a atitudinilor active, solicită o sensibilizare afectivă și socială prin valorile esteticului. De asemenea, este necesară o permanentă *armonizare între toate planurile sau dimensiunile comportamentului patriotic* (de ordin intelectual, afectiv, voluntar acțional). Fără validare în acțiune, comportamentul patriotic și însăși conștiința patriotică a elevilor nu se pot consolida. Contextul propriu educației patriotice trebuie să fie cel firesc — cald, angajant, sincer, autentic. Nu vom pierde din vedere că ansamblul situațiilor de ordin educațional — de muncă și creație, de realizări semnificative sub aspectul valorilor proprii conștiinței și conduitei patriotice — trebuie să fie însoțite de efecte afective pozitive. Totodată, se recomandă asigurarea satisfacției și bucuriei muncii — *la nivelul grupului dar și al individualităților* (avînd în vedere particularitățile și potențialitățile variabile-funcție de vîrstă, context socio-cultural, aptitudinal etc.). Astfel, vom putea valorifica mai deplin potențialul educațional *al grupului, unele procese și fenomene* specifice de grup (opinia colectivă, opinia grupurilor etc.). În același sens, este util să armonizăm diferitele direcții de acțiune educațională, asigurînd convergența factorilor educaționali (școală, familie, întreprindere, organizațiile de copii și tineret etc.) în consens cu idealul specific educației în spiritul valorilor patriotismului. Experiența și rezultatele cercetărilor noastre recente au demonstrat că *educația patriotică constituie o dimensiune esențială — intrinsecă tuturor celorlalte laturi sau direcții • unitare ale educației*. Ea constituie o adevărată permanență a sistemului nostru de educație, generalizată în toate sferele activităților instructiv-educative, în toate formele de desfășurare a acestora, în cadrul activităților didactice (aferente tuturor disciplinelor de învățămînt dar și activităților practice, de muncă productivă) precum și în activitățile extradidactice, în activitățile cultural-artistice și în activitățile politico-educative ale organizațiilor de copii și tineret. Educația patriotică potențează acțiunea celorlalte laturi ale educației — în măsura în care ea realizează una dintre cele mai importante dimensiuni ale maturizării sociale a elevilor. Aceasta constituie și o premisă a împlinirii optime a diferitelor obiective și finalități specifice pentru întregul sistem al activităților instructiv-educative din învățămînt.

Educația patriotică constituie nu numai o premisă fundamentală în împlinirea autenticei maturizări sociale de nivel superior a elevilor dar și un factor focalizator pentru întregul sistem al influențelor educaționale în formarea unor personalități multilaterale, integrate armonios în universul vieții și activității sociale din patria noastră.

Noi exigențe ale activității de perfecționare a pregătirii profesionale a personalului didactic

Conf. univ. dr. ION T. RADU

1. În ACTUALA ETAPĂ de dezvoltare economico-socială, țara noastră cunoaște —pe temeiul orientărilor stabilite de Congresul al XIII-lea al partidului — o amplificare, fără precedent în istoria sa, a acțiunii factorilor calitativi în toate sectoarele vieții sociale. Este firesc ca această orientare fermă a procesului de dezvoltare pe făgașul laturilor calitative să se manifeste și în activitatea de învățămînt, chiar mai mult și înaintea altor planuri ale vieții sociale. Procesul amplu și multilateral de formare a omului, în concordanță cu cerințele societății noastre socialiste, nu poate rămîne în afara criteriilor de eficiență.

Creșterea calitativă a activității de instrucție și educație presupune — pe lîngă schimbări oportune în direcția modernizării conținuturilor, structurilor, metodologiei de lucru — o acțiune întreprinsă sistematic pentru formarea personalului didactic. În contextul eforturilor în vederea realizării unei activități didactice eficiente, comportamentul educatorului — ca sinteză a pregătirii sale politice, de specialitate și psihopedagogice, a atitudinii și capacităților sale, a devotamentului cu care se consacră misiunii de înaltă răspundere socială — formarea omului — are un rol hotărîtor. Este un truism, dar util să fie reamintit, faptul că în orice sistem școlar nivelul educației este dependent de însușirile profesionale ale educatorului și de calitatea prestațiilor lui.

Orientări actuale în didactică, întemeiate pe o viziune integrativă asupra procesului didactic, relevă însemnătatea acțiunii educatorului pentru eficiența procesului de instrucție și educație. Subliniind complexitatea acestuia, întregul proces este explicat prin interacțiunea, în condiții variate, a numeroși factori: conținutul, sistemul metodologic, echipamentul tehnico-didactic, formele de organizare a activității, maniera de grupare a elevilor, și tonusul activității acestora ș.a. În funcționalitatea acestui mecanism, profesorul îndeplinește un rol covîrșitor. Eficacitatea acțiunii tuturor acestor componente este în funcție nu numai de calitatea componentelor actului didactic ci și de capacitatea educatorului de a le folosi cît mai rodnic în conducerea procesului de instruire-învățare. Desprindem concluzia că un randament ridicat al învățămîntului presupune o activitate realizată la un nivel de autentic profesionalism din partea educatorului, iar aceasta se obține printr-o temeinică și continuă formare, constînd într-o pregătire de bază adecvată, dezvoltată apoi și sistematic adusă în actualitate cu ajutorul multiplelor forme de perfecționare a pregătirii profesionale.

2. În ultimii 6 ani, instituțiile de învățămînt superior și liceele pedagogice îndeplinesc o funcție completă de formare a personalului didactic, asigurînd atît pregătirea inițială, de bază, cît și perfecționarea pregătirii profesionale a acestuia. În perioada parcursă s-au înregistrat progrese în multe planuri ale acestei activități: *organizarea noului cadru instituțional al acțiunilor de perfecționare, în concordanță cu prevederile Legii educației și învățămîntului; conceperea unor forme variate de perfecționare și adecvate cerințelor învățămîntului nostru, constituite într-un sistem închegat, unitar; aplicarea unei metodologii unitare de programare și de evidență a participării tuturor cadrelor didactice la diverse forme de perfecționare; stabilirea unui conținut adecvat, concretizat în programe pentru toate specialitățile; conturarea unor metodologii de lucru și a unui sistem de evaluare specifice activităților de această natură; participarea celor mai valoroase cadre didactice la realizarea acțiunilor de perfecționare* ș.a. Rezultatele obținute constituie temeiul preocupărilor tuturor factorilor responsabili pentru îmbunătățirea acestei activități în perioada următoare. În acest sens, ne propunem să abordăm cîteva aspecte ale muncii în acest domeniu, în care *sînt necesare și posibile ameliorări*, pe temeiul experienței acumulate. Ele privesc cu deosebire: scopurile activității de perfecționare a pregătirii profesionale, conținutul acesteia, metodologiile de lucru, corelarea diverselor forme de pregătire folosite.

Toate acestea, privite în perspectiva obiectivelor principale ale învățămîntului românesc în actuala etapă de dezvoltare a țării noastre.

3. *Calitatea muncii educatorului este hotărîtor condiționată de competența sa.* Tocmai înțelegerea acestei relații dintre competența profesională a pedagogilor, calitatea activității pe care o desfășoară și rezultatele

obținute, obiectivate în nivelul de pregătire al elevilor, ne permite conturarea cît mai adecvată a scopurilor activității de perfecționare. Definind cu clarviziune rosturile acestei activități, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, subliniază că activitatea de pregătire continuă nu este un lucru abstract, ci ea trebuie să asigure participarea afectivă a specialiștilor la rezolvarea problemelor din domeniul în care lucrează. În lumina acestei teze, ansamblul formelor de perfecționare a personalului didactic vizează, ca principal obiectiv, formarea acestuia astfel încît să răspundă pe deplin solicitărilor de competență ale activității de instrucție și educație. De aici necesitatea ca activitatea de perfecționare a personalului didactic să fie axată pe cerințele practicii școlare. În legătură cu aceasta cel puțin două sublinieri se impun.

Prima constă în aceea că *întărirea competenței profesionale a educatorului nu trebuie concepută în sensul ei limitat la „a învăța azi ceea ce trebuie să faci mîine", ci ca pe o pregătire dinamică și cuprinzătoare, care să permită pedagogilor să adopte soluțiile cele mai potrivite la situațiile ce se ivesc în practica școlară.* A doua privește conținutul competenței, aria acțiunilor la care aceasta se raportează. Adeseori, considerațiile referitoare la capacitatea profesorului de a realiza o activitate rodnică privesc această însușire în manieră globală, fără consistența judecăților de valoare întemeiate pe evaluarea aspectelor și componentelor esențiale ale acesteia. Acest mod de a aborda însușirile și capacitățile care definesc competența profesională a educatorului ne lipsește de posibilitatea de a identifica acele aspecte în formația educatorului, care au un rol hotărîtor pentru nivelul activității desfășurate.

În fapt, *competența profesională constituie o realitate complexă.* De aceea, considerăm că este de o deosebită însemnătate practică, acțională, sublinierea laturilor și componentelor principale ale competenței omului de la catedră și relevarea funcției fiecăreia din acestea pentru nivelul activității desfășurate. Aceasta apare cu atît mai necesar cu cît, în evoluția activității de instrucție și educație, multe din solicitările de competență care îl privesc pe educator își schimbă natura și semnificația de la o etapă la alta. În condițiile ritmului accentuat de dezvoltare a științei, tehnicii, a vieții sociale, în general, *formarea pentru profesiunea didactică necesită o nouă abordare.* Volumul cunoștințelor se amplifică continuu, procesul de primare a unor informații este tot mai accentuat, tehnicile de lucru evoluează. În această perspectivă, *pregătirea pentru profesiunea didactică nu se poate limita la cunoștințele și tehnicile însușite în anii de studii, în școală, sau la cele folosibile la un moment dat, ci, implică disponibilitatea și abilitatea de instruire continuă, capacitatea de a acționa în situații noi.*

Totodată, sînt evocate adesea, și nu fără temei, posibilitățile mari de programare pe care le posedă activitatea didactică, de anticipare a desfășurării multora din aspectele procesului de instruire, în condiții determinate. Acestea reprezintă elementele pe care se întemeiază eforturile îndreptate în direcția conceperii demersului didactic într-o manieră care să-i confere mai multă rigoare. În acest context, stăpînirea tehnicilor cu ajutorul cărora profesorul poate face previzibile multe din evenimentele proprii procesului didactic și rezolvă, în condiții optime, situații ce pot fi anticipate, constituie obiective și elemente principale ale conținutului formării lor.

Corelat cu această trăsătură a procesului didactic, formarea unui „stil de învățămînt", ca ansamblu de comportamente didactice, de atitudini, moduri de lucru cu elevii, reacții la anumite situații ș.a., comportamente care rămîn relativ constante în activitatea didactică, condensează numeroase elemente care privesc pregătirea de specialitate a educatorului, cultura sa, experiența acumulată în folosirea unor tehnici didactice, capacitatea de a adopta soluții potrivite situațiilor foarte variate ce apar în desfășurarea procesului de instrucție și educație, toate acestea conturate într-o structură unitară. Rezultă că pentru dobîndirea competenței depline în realizarea actului didactic, este necesară, în primul rînd, *formarea acelor abilități și aptitudini care au un caracter mai constant, o aplicabilitate permanentă, și care îl ajută pe educator să găsească soluții adecvate la situațiile ce se creează în desfășurarea procesului didactic.* Cum poate deveni profesorul apt de a satisface cerințe de acest fel și care sînt notele definitorii ale competenței sale din acest punct de vedere? Ele își au izvorul într-o experiență acumulată cu sîrg, într-o practică ghidată de o teorie științifică și supusă neîncetat reflecției, analizei critice. În acest sens, se poate aprecia că în rîndul abilităților și atitudinilor cu rol hotărîtor pentru formarea „aptitudinii pedagogice" este de menționat *capacitatea profesorului de a explora și analiza propria activitate,* ca și a altora, în scopul desprinderii elementelor izbutite, dar și a punctelor critice ce se vor ameliorate, precum și pentru a găsi, în experiența acumulată, moduri de lucru care corespund cel mai bine situațiilor ce apar în desfășurarea activității didactice. Perfecționarea pregătirii profesionale vizează, așadar, și formarea capacității de aprofundare neîncetată a domeniului, a unei atitudini de reflecție continuă asupra practicii școlare, de adaptare la schimbări și de asimilare a inovațiilor. În acest fel, activitatea instructiv-educativă devine ea însăși un mijloc de dezvoltare a **competenței profesionale.**

4. Îmbunătățirea continuă a conținutului activității de perfecționare prin cursuri de reciclare, de pregătire pentru definitivate și grade se înscrie printre preocupările constante și de primă importanță în vederea realizării unei activități rodnice în această direcție. Programele fiecărei specialități au fost îmbunătățite de la o etapă la alta, urmărindu-se în primul rînd dezvoltarea elementelor de conținut cu funcție operațională pentru cadrele didactice care predau în învățămîntul preuniversitar. Creșterea ponderii temelor ce se regăsesc în conținutul programelor școlare, ca și introducerea unor probleme noi, susceptibile de a deveni elemente ale conținutului disciplinelor predate și de a fi integrate în activitatea instructiv-educativă, s-au realizat pe fondul unei informări științifice de specialitate și în domenii învecinate cuprinzătoare, care să ofere profesorului accesul la valorile culturii contemporane și ale specialității.

În legătură cu conținutul actual al programelor și, mai ales, cu realizarea acestora, unele considerații se pot face. Avem în vedere în primul rînd, *oportunitatea reluării și aprofundării unor teme care au constituit conținutul instruirii în anii de studii*. Obiecția formulată de multe ori că programele de perfecționare reiau unele subiecte însușite în perioada formării inițiale necesită o examinare. Se înțelege că nu este de mare folos ca în cazul acțiunilor de perfecționare să fie repetate teme care au constituit conținutul cursurilor universitare sau al disciplinelor studiate în liceul pedagogic. Dar, *nu poate fi subestimată nici utilitatea reluării unor probleme „cheie" ale specialității, în scopul aprofundării lor*. Este știut că multe teme nu sînt însușite complet, în toate aspectele lor. Apoi, experiența ulterioară a pedagogilor, mai cu seamă din primii ani de activitate, face ca însușirea unor elemente ale conținutului specialității sau teoriei didactice să devină mai temeinică și mai precisă în contextul activității de perfecționare. În consecință, considerăm că deși formarea continuă nu poate fi limitată la realizarea unor programe de instruire recurentă, ea nu poate exclude, totuși, procese de această natură. Problema adevărată, nu este de a admite ori nu asemenea reluări ci, mai ales, de a stabili necesitatea reală și ponderea rezolvabilă a acestora în conținutul acțiunilor de perfecționare.

Un al doilea aspect privește necesitatea ca în tematicile alcătuite de către realizatorii cursurilor pentru sesiunile de activități colective să fie incluse cu precădere acele subiecte care-i ajută pe cursanți la înțelegerea profundă a conținutului predat pe treapta de învățămînt în care își desfășoară activitatea, precum și a celor în care elementele noi, schimbările în modul de abordare sînt mai evidente.

În același timp, deslușind aspectele esențiale ale activității didactice, acestea presupun, pe lîngă cunoașterea conținutului disciplinelor, *stăpînirea unui repertoriu bogat de abilități și tehnici:* capacitatea de a comunica o informație, de a o face accesibilă elevilor, de a organiza și îndruma activitatea de învățare a acestora, făcînd-o cît mai fructuoasă, de a forma capacități și trăsături de personalitate în conformitate cu scopurile educației și potrivite conținutului predat ș.a. În această perspectivă, *dobîndesc o însemnătate deosebită conținuturile care oferă posibilitatea aprofundării principalelor probleme de metodică a predării specialității.* Aceasta implică atît tratarea subiectelor conținutului specialității și din perspectiva predării acestora, cît și abordarea problemelor referitoare la folosirea metodelor de instruire, integrarea mijloacelor de învățămînt, accentuarea funcției formative a procesului didactic, perfecționarea metodologiei acțiunilor de educație moral-civică și patriotică, revoluționară a elevilor ș.a. Pe acest temei, noua metodologie a activităților de perfecționare, pusă în aplicare începînd cu anul școlar 1985/1986, introduce în planul de învățămînt al cursurilor de perfecționare un modul de 8—10 ore consacrate problemelor de metodica specialității.

5. Eficiența activităților de perfecționare a personalului didactic depinde, în însemnată măsură, de metodologia de lucru aplicată. În conturarea unor activități rodnice, mai multe circumstanțe trebuie avute în vedere. Întîi faptul, că participanții, ca adulți instruiți, dispun de o mare capacitate de înțelegere a lucrurilor, au o experiență proprie în domeniu și un grad ridicat al motivației față de activitatea considerată. Apoi este de reținut predilecția adulților — mai accentuată decît la vîrsta școlarității — de a învăța prin acțiune, prin participare efectivă la actul de instruire, aceasta avînd ca suport un stil propriu de muncă intelectuală și stăpînirea tehnicilor de studiu. Înțelegerea deplină a acestei particularități îi ajută pe realizatorii cursurilor de perfecționare să depășească tentația de a transfera, în desfășurarea acestor activități, modalitățile de lucru folosite în mod obișnuit în instruirea studenților.

Pornind de la cerința legitimă de a conferi activităților din cadrul cursurilor un accentuat caracter participativ, programele actuale crează cadrul favorabil extinderii formelor care favorizează promovarea acestor moduri de lucru, prevăzînd efectuarea unor lucrări practice și de laborator (la fizică, chimie, biologie, discipline tehnice), aplicații și demonstrații, dezbaterea unor subiecte pe baza unor experiențe prezentate de cursanți ș.a. (la toate disciplinele).

Activitatea de pînă acum arată, însă, că susținerea multor subiecte poate fi realizată astfel încît să stimuleze într-un grad mai mare interesul și capacitatea de receptare a cursanților. De multe ori este promovat un

învățămînt magistral, preponderent expozitiv. Demersul întreprins este prea axat pe ideea că cei aflați în bănci vin să învețe de la cei care se perindă la catedră. Comunicarea este unidirecțională, de la formatori către cursanți, iar demersurile sînt excesiv de teoretizante, uneori chiar ermetice. Situațiile care favorizează realizarea unui schimb de opinii, confruntarea unor puncte de vedere, a unor experiențe sînt încă destul de rare. În ultimă analiză, modul de lucru la cursurile de perfecționare vine chiar în contradicție cu îndemnurile și orientările pe care le vehiculează și care, din acest punct de vedere, vizează deplasarea accentului, în procesul de instruire, pe participarea elevilor, angajarea acestora în investigarea fenomenelor ce trebuie învățate, asimilarea cunoștințelor prin activitatea personală. De aceea, considerăm că asigurarea unui izomorfism între conținutul perfecționării și forma în care aceasta se realizează constituie una din condițiile principale ale reușitei acțiunilor de acest gen. Cerința de a conferi o eficiență mai ridicată activităților de perfecționare implică, din acest punct de vedere, adoptarea formelor și metodelor de lucru în concordanță cu principiul evaziunanim acceptat, potrivit căruia „adulților nu li se predă, ci ei înșiși învață". Acest principiu ne conduce la *aplicarea prioritară a unor metodologii constînd în: înlocuirea — în cazul expunerilor — a raționamentelor demonstrative (frecvente în activitatea cu studenții și necesare în cazul tratării unor probleme noi chiar în activitatea la cursurile de perfecționare), cu enunțarea unor idei, teze și ilustrarea acestora prin referiri la situații concrete; — prezentarea unor probleme cheie ale unei teme și aprofundarea acestora prin studiu individual; alternarea expunerilor cu dezbateri în scopul relevării aspectelor aplicative ale temelor prezentate; abordarea unor probleme, comunicarea unor informații pornind de la solicitările cursanților; multiplicarea traseelor de comunicare prin punerea de probleme și crearea unor situații care favorizează schimbul de opinii între cursanți* ș.a.m.d.

Promovarea unei astfel de orientări în desfășurarea acțiunilor de perfecționare modifică substanțial rolul participanților în desfășurarea procesului la care ne referim. În aceste condiții, rodul formatorului nu se mai limitează la „a preda", ci implică și pe acela de „a organiza și conduce" dezbaterea unor probleme, de a mijloci schimbul de vederi și de experiențe, fiecare participant fiind purtătorul unei experiențe, uneori destul de bogată, care trebuie valorificată în beneficiul tuturor.

Încă un aspect al eforturilor menite să confere o mai mare eficiență preocupărilor pentru formarea continuă a cadrelor didactice îl constituie disponibilitățile acestora pentru perfecționare. Dat fiind rolul reflecției asupra activității practice, pentru perfecționarea conduitei didactice, apare necesară realizarea acestei activități și într-o altă optică. Este vorba de stabilirea unui raport rațional între două trăsături ale actului de perfecționare: ca proces individual și ca acțiune colectivă, exterioară. Oricît importanță am atribui sprijinului acordat de formele organizate de instruire (cursuri, stagii etc.), oricît de consistente ar fi acțiunile colective la care participă educatorul, hotărîtoare în pregătirea continuă a acestuia sînt interesul, preocuparea și efortul personal de informare și de perfecționare. *O autentică perfecționare nu poate fi asigurată fără ca educatorii să-și asume responsabilitatea propriei lor formări.* Sprijinirea acestui proces prin acțiuni întreprinse de autoritățile școlare sau de instituțiile de învățămînt superioare — este necesar să se bizuie tot mai mult pe interesul și efortul personal al profesorilor pentru studiu individual și pe reflecție asupra experienței școlare. În activitatea sa, în mod obișnuit, orice profesor acumulează o experiență pedagogică pe care o analizează, o corectează și o ameliorează treptat, de cele mai multe ori empiric. Adeseori, o parte din ei izbutesc s-o și generalizeze. La acestea se adaugă tendința de a cunoaște și activitatea altora, aflînd experiențe care au reușit și cu ajutorul cărora pot să-și îmbunătățească continuu activitatea. În ultimă analiză, *procesul de formare profesională este în însemnată măsură o autoformare, cu mențiunea că aceasta este stimulată și sprijinită prin formele instituționalizate de perfecționare.* În acest context, apare necesară amplificarea măsurilor menite să întrețină și să stimuleze interesul pentru studiu, să faciliteze accesul profesorilor la cele mai noi date ale specialității lor. De exemplu, *programarea cursurilor în timpul anului școlar, cel puțin pentru o parte din cursanți ar oferi posibilitatea aprofundării, pînă la sfîrșitul anului școlar, a problemelor tratate și i-ar îndemna la un studiu ordonat pe toată durata anului de perfecționare.* De asemenea, *sprijinirea cursanților prin elaborarea și punerea la dispoziție a unor sinteze, note de curs, materiale documentare ar fi de natură să orienteze și să susțină studiul individual al acestora.*

6. Unele considerații pot fi făcute în legătură cu procesele evaluatoare din cadrul acțiunilor de perfecționare. După cum se cunoaște sînt instituite mai multe forme de verificare a efectelor acestor acțiuni — examene, colocvii, inspecții speciale ș.a. — care oferă posibilitatea de a ști ce a avut valoare de perfecționare pentru cursanți. În perspectiva acestui criteriu, dacă informațiile obținute prin formele de evaluare practicate sînt demne de încredere sub raportul însușirii unor conținuturi teoretice, ele au însă o valoare de predicție destul de redusă pentru competența ce o așteptăm din partea profesorilor în activitatea practică. Exame-

nele și colocviile nu oferă informații certe cu privire la efectele acțiunii de perfecționare în ceea ce privește schimbarea de o manieră semnificativă a conduitei didactice a educatorilor. Atunci cînd, în cadrul acțiunilor de control și îndrumare, se constată progrese în stilul de învățămînt al celor controlați, adeseori aceste schimbări sînt puse mai mult pe seama acțiunilor de îndrumare.

Ameliorarea activității din acest punct de vedere face necesară prezența sistematică și intervenția penetrantă în activitatea școlară a cadrelor didactice care realizează perfecționarea profesorilor, a învățătorilor și educatoarelor. Aceasta presupune, între altele, *cunoașterea de către realizatorii acțiunilor de perfecționare a problemelor didactice specifice treptei de învățămînt în care lucrează cursanții* (conținutul programelor școlare, metodologia predării în aceste trepte de învățămînt ș.a.). Participarea cadrelor didactice la activitățile prilejuite de patronarea unor licee de către universități și a unor școli cu clasele I—VIII de către licee, efectuarea inspecțiilor speciale pentru acordarea gradelor didactice, contactele tot mai frecvente cu profesorii din învățămîntul preuniversitar în cadrul cursurilor de perfecționare și al acțiunilor de informare științifică, organizate de inspectoratele școlare și de societățile științifice, s-au dovedit rodnice nu numai prin efectele lor asupra profesorilor care au beneficiat de îndrumarea și de sprijinul acordat, ci și din punctul de vedere al unei mai bune cunoașteri de către cadrele didactice universitare a procesului de instrucție și educație din școli gimnaziale și din licee.

Școala și formarea tinerelor generații pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii

Prof. univ. dr. VASILE BUNESCU

ȘCOALA a fost dintotdeauna promotoare a valorilor culturii, atît materiale cît și spirituale. Este adevărat că nu în toate epocile istorice aceste valori au fost puse, prin școală, în slujba celor mulți și, de asemenea, este adevărat că prin însăși natura ei școala a avut un caracter conservator, accentuat tradiționalist, operînd cu valorile culturii deja consolidate. Dar acest aspect nu a putut și nu poate estompa faptul că, fructificînd aceste valori, a antrenat și dezvoltat capacitățile de creație ale altor valori la unii tineri ce le asimilaseră bine pe cele anterioare. Întrebarea este însă aceasta: cu care din valorile științei, tehnicii, culturii în general, create anterior trebuie operat pentru ca școala să rămînă factor de propulsare a progresului? Mai ales în epoca noastră această întrebare este foarte utilă.

Concepția fundamentală care călăuzește întreaga politică școlară actuală în țara noastră constituie un răspuns clar la această chestiune: *pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, ale culturii*. De ce această opțiune? Pentru că în etapa construcției societății socialiste multilateral dezvoltate nu s-ar putea înfăptui obiectivul fundamental pe care ni l-am propus, acela de a intra în rîndul țărilor cu o dezvoltare cel puțin medie, dacă forța de muncă, dezvoltarea personalității fiecăruia din cetățeni nu ar avea loc pe baza celor mai noi cuceriri științifice și tehnice.

Pentru realizarea obiectivelor etapei în care ne găsim apare cu necesitate că sarcina principală a școlii este aceea de a diminua importul de inteligență. Or, nu se pot forma inteligențe creatoare fără antrenarea capacităților intelectuale și morale ale individului, fără asimilarea ultimelor valori ale creației științifice și tehnice. Creația însăși nu ar putea avea loc, propulsarea progresului prin școală ar fi o formulă fără acoperire, școala ar înceta în fapt să fie în slujba rînduielilor sociale care au creat-o. Mai mult, școala *poate, trebuie* și de multe ori *reușește* să depășească prin viziunea ei nivelurile actuale, căci, ca element de suprastructură, ea nu reflectă pasiv realitățile actuale, ci este prin natura ei obligată să anticipeze.

Această relație între școală și dezvoltarea generală a societății este surprinsă și exprimată clar în toate documentele partidului nostru, în orientările congreselor cu privire la dezvoltarea învățămîntului în strînsă legătură cu obiectivele social-economice ale dezvoltării. *Principala sarcină a școlii este de a forma „forța de muncă la nivelul științei și tehnicii contemporane, pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii"*. Acestea sînt formulări intrate în fondul de idei care însuflețesc personalul didactic pentru o eficiență sporită a învățămîntului.

Deşi atît de simple, aceste formulări pretind totuşi analize de aprofundare pentru a se fructifica toate valenţele lor socio-economice şi psiho-pedagogice. În documentele de partid, în cuvîntările secretarului general al partidului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, sînt întîlnite indicaţii necesare pentru asemenea analize.

Încercăm aici cîteva aprofundări ţinînd seama îndeosebi de unele precizări făcute în documentele de partid în ultimii douăzeci de ani. Aceste precizări au avut darul nu numai să limpezească teoretic concepţia despre asimilarea la zi a culturii pentru ca şcoala să fie mai deplin în slujba progresului, dar şi să sugereze o serie de soluţii practice pentru ca teoria să se înfăptuiască în esenţa ei.

Şcoala ca izvor de cultură şi factor de civilizaţie. Este atît de bine cunoscută această formulare încît, deşi a fost elaborată de peste 15 ani, ea este încă prezentă, ca îndemn în munca personalului didactic, pe frontispiciul multor unităţi şcolare. Pentru ridicarea practicii instructiv-educative pe o treaptă superioară în vederea formării personalităţilor creatoare, a forţei de muncă la nivelul tehnicii şi ştiinţei contemporane, cadrele didactice au făcut şi fac încă eforturi pentru a găsi căile de trecere mai rapidă de la cultură la civilizaţie. Ele înţeleg că ansamblul valorilor culturii, atît cele materiale cît şi cele spirituale create de omenire trebuie asimilate de către tinerele generaţii nu atît din mobiluri iluministe, ci din necesitatea de a ne ridica pe trepte superioare de civilizaţie, ca indivizi şi ca popor. S-a înţeles bine că civilizaţia, indicatorul cel mai convingător al nivelului de dezvoltare al unui popor, nu este altceva decît cultură pătrunsă în comportamentul fiecăruia şi al întregii societăţi. Este adevărat că în condiţiile actuale ale revoluţiei ştiinţifico-tehnice trecerea de la cultură la civilizaţie, de la valori la aplicarea lor, de la descoperirea unor aspecte noi în ştiinţă şi tehnică pînă la pătrunderea lor în practică, în viaţa cotidiană, se realizează în timp mult mai scurt decît chiar cu 20—30 de ani în urmă. Preocuparea şcolii trebuie să meargă totuşi insistent în această direcţie, să găsească metodele cele mai eficace de transformare a valorilor culturii în acte de civilizaţie, căci obiectivul fundamental pe care ni-l propunem, ca de altfel orice popor, este de a ne ridica pe culmi cît mai înalte de civilizaţie, pe culmile culturii spirituale şi materiale, morale, estetice, politice etc., aplicate în viaţa cotidiană a fiecăruia.

În această direcţie sînt încă necesare aprofundări teoretice, dar mai sînt necesare eforturi în ceea ce priveşte organizarea practicii de asimilare a valorilor şi de operare cu ele în viaţa de zi cu zi a fiecărui tînăr. Înţelegîndu-se pe deplin această necesitate, au şi fost elaborate şi formulate asemenea idei călăuzitoare.

Îmbinarea învăţămîntului cu cercetarea, cu producţia, cu viaţa socială, ca indicaţie strategică de ridicare a calităţii în general a învăţămîntului, exprimă clar şi evidenţiază multiplele aspecte practice privind formarea personalităţii creatoare, a forţei de muncă productive la nivelul ştiinţei şi tehnicii contemporane.

Personalul didactic de la toate nivelurile învăţămîntului înţelege deplin această teză teoretică în ce *priveşte valoarea educativă, formativă a practicii în producţie, a muncii în general, a practicii sociale* şi face eforturi în direcţia realizării obiectivelor instructiv-educative ale acesteia. Este adevărat că nu peste tot sînt create condiţii ca valenţele educative ale muncii în producţie să se obiectiveze pozitiv. Sînt, bunăoară, multe situaţii cînd programele de practică (de cele mai multe ori bine concepute pentru ca pe baza realizării lor să se formeze muncitori la nivelul cerinţelor contemporane) nu sînt respectate. În atelierele de practică sau în întreprindere, elevii realizează repere, piese (consumînd de multe ori timpul de practică pentru o singură operaţie sau un singur reper) care nu sînt în concordanţă cu cerinţele programei, ci legate de sarcinile de plan valoric. Funcţia economică directă a învăţămîntului însă considerată în plan secund în raport cu eficienţa indirectă a acestuia mult mai valoroasă ca investiţie, deoarece contribuie nemijlocit la formarea forţei de muncă la nivelul ştiinţei şi tehnicii contemporane. În lumina orientărilor trasate de documentele partidului nostru, personalul didactic desfăşoară o activitate intensă în direcţia integrării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia. În învăţămîntul superior lucrurile au devenit clare şi sînt bine reglementate. De asemenea, în multe licee situaţia este bună, bună este şi activitatea unor cercuri ştiinţifice ale elevilor. Dar sînt şi unităţi de învăţămînt unde nu se înţelege că modalitatea generală de integrare a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia presupune schimbarea radicală a predării-învăţării. Acest proces trebuie privit ca o activitate de organizare în cît mai numeroase situaţii didactice şi condiţii de învăţare pentru ca el să devină autentică investigare — cercetare din partea elevilor. Numai aşa se realizează forma de organizare eficientă a învăţării în cadrul căreia elevul devine subiect activ al propriei formări. Acesta este sensul tezei îmbinării învăţămîntului cu cercetarea: *învăţămîntul devine o variantă autentică de cercetare*, iar *cercetarea o sursă fundamentală de cunoaştere, de învăţare*, căci „Astăzi, cînd sîntem martorii celui mai uriaş progres al ştiinţei, care schimbă în mod radical nenumărate concepţii, care creează orizonturi noi, nebănuite, a nu cerceta, a nu te strădui să duci mai departe cunoaşterea... înseamnă a te condamna la cele mai grave rămîneri în urmă"[1].

[1] Nicolae Ceauşescu, *România pe drumul desăvîrşirii construcţiei socialiste*, vol. 3, Bucureşti, Editura Politică, 1969, p. 587.

Pe un asemenea fond de cunoștințe, legate direct de practică la nivelul științei și tehnicii contemporane, obținute și prin eforturile elevului, se poate ajunge la realizarea unor personalități multilaterale, la o politehnizare și policalificare autentice, corespunzătoare specificului dezvoltării tehnicii și științei în epoca noastră.

Planurile de învățămînt, programele școlare, manualele sînt documentele din cadrul sistemului de învățămînt în care se reflectă direct nivelul științei și tehnicii. În această direcție s-au făcut permanent eforturi pentru ca ele să fie corespunzătoare acestui nivel și bineînțeles, corespunzătoare nevoilor constructive concrete din țara noastră. Realizarea programului de dezvoltare a țării, de formare a societății socialiste multilateral dezvoltate este legată nemijlocit de formarea la nivel contemporan a cadrelor pentru toate sectoarele de activitate. Nu se pot folosi — cum afirma tovarășul Nicolae Ceaușescu — nici tehnologiile și nici o cucerire științifică și teoretică din nici un domeniu fără a avea cadrele necesare, începînd de la muncitori calificați și pînă la cadrele tehnice de cercetare, pînă la savanți cu cunoștințele cele mai vaste. Mai mult, nu numai că nu se pot folosi, dar acestea trebuie chiar create de oameni, pregătiți cu ultimele valori cucerite de cunoașterea umană.

Politica școlară de modernizare continuă a conținutului învățămîntului se bazează pe o concepție pedagogică clar conturată. Selectarea obiectivelor în planurile de învățămînt este înfăptuită ținînd seama de contribuția diferitelor ramuri ale științei și tehnicii la progresul contemporan. Astfel se explică prezența, cu pondere mai mare în planurile de învățămînt a matematicii, fizicii, chimiei, biologiei, accentuarea cerințelor față de geografie etc., fără să se neglijeze limba și literatura română, științele umaniste și social-politice.

Planurile de învățămînt asigură prin orele de practică (în ateliere proprii, în întreprinderi) asimilarea tehnicii la nivel contemporan. În general, planurile de învățămînt asigură formarea personalității contemporane, prin antrenarea elevilor în cele trei direcții de activitate specific umană: învățătură, muncă, joc.

Programele de învățămînt reflectă cu necesitate ultimele date din știință și tehnică. Este de dorit însă o mai atentă selecție a datelor. Nu se pot asimila ultimele date fără legătura lor organică, logică cu cele anterioare. Înseamnă oare că trebuie să repetăm întreaga istorie a științei la orice nivel de formare a forței de muncă? NU! Soluția constă în reținerea acelor date noi, cu caracter metodologic. Acestea obligă la restructurări ale datelor vechi, restructurări care asigură înlăturarea multora și înlocuirea lor cu formulări sintetice, mai corespunzătoare, mai valoroase. În această direcție, a degajării programelor de date inutile, pornind de la rațiuni metodologice, sînt necesare intervenții la toate nivelurile, dar mai ales la nivel gimnazial.

La chimie, accentuarea analizelor în direcția structurii atomice și a înțelegerii salturilor calitative pe baza trecerilor de pe un orbital pe altul este o necesitate metodologică actuală care asigură și eliminarea multor alte date care nu asigură integrarea gîndirii elevilor în logica științei respective și le încurajează cel mult memorarea mecanică. La fel la fizică, la biologie, la gramatica limbii materne (clasele gimnaziale). Ca punct inițial, stabilirea datelor metodologice — care totdeauna sînt expresia concentrată a ultimelor date în știință și tehnică — constituie calea de reelaborare și adaptare a programelor.

Manualele reflectă în bună măsură orientările din programe. Dar, deși programele realizează, în multe cazuri, prin partea introductivă a lor, sensibilizarea cadrelor didactice în direcția operării cu obiectivele clar definite, se cere ca în manuale să se explice întotdeauna distinct, pe obiective evidente, conținutul științific. Formarea cadrelor la nivelul științei și tehnicii nu depinde exclusiv de conținut, ci și de metodologia folosită de către profesori. Pregătirea pe baza ultimelor date în știință, în tehnică obligă la elaborarea unor metodologii de învățare care să asigure dezvoltarea mintală și operaționalitatea practică a absolventului în vederea asimilării noutăților și mai ales în direcția formării acestuia pentru creativitate, pentru înfăptuirea unor noi cuceriri științifice și tehnice.

Sînt necesare eforturi pentru a se înțelege necesitatea formării permanente a viitorilor muncitori capabili nu numai să găsească soluții problemelor cărora trebuie să le facă față, ci să explice și să proiecteze viitorul cu problemele și soluțiile respective. Nu putem fi de acord cu cei care gîndesc de maniera aceasta: „lăsați viitorul și rezolvați problemele de azi". Trebuie să convingem fiecare om al școlii că educația este în esență o acțiune pentru viitor. Această viziune, mai accentuată azi ca oricînd, pretinde metodologii noi. Și acestea sînt incluse în expresia „școala trebuie să formeze forța de muncă la nivelul științei și tehniciI contemporane". Nu cu orice metode de organizare și desfășurare a procesului didactic realizăm un conținut care formează la nivel contemporan. De altfel, însuși termenul *„formează"* acoperă în ultimul timp o altă noțiune decît cea cu care operam în mod obișnuit pînă nu demult. În acest sens pedagogii sînt datori să facă eforturi și în vederea elaborării conținutului noțiunii de *„a forma"* personalitatea umană, forța de muncă contemporană.

Legea evoluției ondulatorii a colectivului de elevi

Conf. univ. dr. IOAN NICOLA
Institutul de Subingineri din Tîrgu-Mureș

INTERACȚIUNEA umană constituie în zilele noastre obiect de cunoaștere și meditație din multiple unghiuri de vedere, psihosociologic, filosofic, cibernetic etc. Situația are o dublă justificare: din perspectivă existențială, subiectul uman se manifestă ca ființă socială numai în relație cu semenii săi, în interacțiune cu ceilalți; din perspectivă axiologică, formarea și manifestarea personalității umane, elaborarea și consolidarea acestui „edificiu" psihologic prin care se detașează de alții sînt posibile numai într-un context relațional interuman.

I. Fundamentele teoretice și problematica cercetării

Principiul metodologic pe care se întemeiază abordarea materialist-dialectică a interacțiunii umane își are originea în teza lui Marx potrivit căreia „esența umană nu este o abstracție inerentă individului izolat"; ea constă în „ansamblul relațiilor sociale" [4, p. 6].

Evident că ansamblul relațiilor sociale nu se prezintă sub forma unui conglomerat sau a unei totalități neorganizate; la nivel macrosocial el se structurează în mod sistemic, atît pe verticală cît și pe orizontală. Forma de organizare pe care o îmbracă această structurare este cea a grupului social, concept generic cu valoare operațională care sintetizează trăsăturile comune unui ansamblu de indivizi, ca entitate de-sine-stătătoare, organizată într-un anume fel. Din această cauză o circumscriere cît de cît aproximativă a multiplelor fenomene psihosociale, comune diverselor grupuri sociale, este greu de realizat. Din punct de vedere operațional însă aceste grupuri pot fi considerate ca verigi mijlocitoare ale relației reciproce dintre societate și individ. Înainte de a fi membru al societății, ca sistem macrosocial, individul este, succesiv, element al unor grupuri, respectiv al unor microsisteme cu o relativă organizare internă, care își pun amprenta asupra statutului său existențial, oferindu-i în același timp posibilități de manifestare a personalității pe multiple planuri.

Deducem astfel că grupul social este „unitatea" sociologică de bază pentru investigarea interacțiunii umane, pentru surprinderea acelui ansamblu de relații sociale al căror obiectiv și subiect este omul, ca personalitate concretă. La rîndul său, această realitate sociologică microstructurală se diferențiază în funcție de domeniul vieții sociale în care se constituie și funcționează. Se pot distinge astfel grupuri de muncă, familiale, educaționale etc.

Prin însăși organizarea sa instituțională, activitatea instructiv-educativă presupune constituirea grupurilor educaționale sub forma colectivului de clasă, detașamentului de pionieri, cercuri de elevi etc. Cercetarea noastră se înscrie în perimetrul problematicii colectivului de elevi, în ipostaza sa de grup social. Urmărind literatura de specialitate, se ridică în mod legitim întrebarea: ce s-ar mai putea spune în plus despre această realitate atît de mult abordată pînă în prezent? La o analiză mai atentă a investigațiilor întreprinse se constată că marea lor majoritate se opresc asupra radiografierii multiplelor fenomene ce se produc la acest nivel, într-un moment determinat. Abordarea sincronică este evidentă. Situația se justifică și din punct de vedere metodologic, cele mai multe instrumente elaborate și folosite pretîndu-se unui asemenea demers.

Este recunoscut faptul că un grup social ființează o anumită perioadă de timp, că, în cele din urmă, are o evoluție proprie. În consecință, pentru cunoașterea cît mai detaliată a acestui univers microstructural, abordarea sincronică trebuie întregită cu cea diacronică.

Ne-am propus deci să ne oprim asupra diacroniei colectivului de elevi, cu scopul de a surprinde o eventuală tendință legică în evoluția sa, pe parcursul unei perioade determinate, cea a unui ciclu de învăță-

mînt, intervai în care organizarea instituțională prezintă o relativă stabilitate.

II . **Ipoteza și metodica cercetării.** Într-o cercetare anterioară [7], întreprinsă pe un lot de 10 colective de elevi din învățămîntul gimnazial de-a lungul a patru ani școlari, am constatat că evoluția generală a acestor colective nu se prezintă sub forma liniar-ascendentă, așa cum intuiția empirică ne-ar sugera la o analiză superficială și așa cum ne-am aștepta în virtutea acțiunilor întreprinse și a vieții în comun de-a lungul unei perioade mai îndelungate de timp. Această constatare empirică ne-a permis formularea ipotezei potrivit căreia evoluția colectivului de elevi este oscilatorie, cu fluctuații care-i imprimă o altă traiectorie decît cea liniar-ascendentă. De aici întrebările iminente: Care este direcția pe care o îmbracă evoluția colectivului de elevi? Se poate ea exprima sub forma unei tendințe legice generale?

Pentru verificarea ipotezei și oferirea de răspunsuri la aceste întrebări am reluat cercetările întreprinse anterior, folosind aceeași metodologie, cu mici modificări impuse de noile condiții, de data aceasta asupra a 10 colective de elevi din învățămîntul primar. Cercetarea s-a desfășurat tot pe parcursul a patru ani școlari (1980—1984).

În ansamblu, metodica cercetării include tehnicile sociometrice, observația, experimentul acțional-ameliorativ și procedeele statistice de prelucrare a datelor. Folosirea acestui evantai de metode și procedee reclamă cîteva precizări:

Este unanim recunoscut că tehnicile sociometrice, aplicate cu discernămînt, ne oferă date concrete, ce încumbă un mare grad de fidelitate, privitoare la relațiile interumane dintre elevi și, implicit, la structura internă a colectivului, considerat ca un tot unitar. Actul interpersonal ca realitate și obiect de cercetare științifică include o gamă variată de fenomene, psihologice și axiologice. Primele se referă la anumite preferințe, intenții, dorințe, atracții, stări afective etc. pe care le declanșează convietuirea în grup, pe cînd celelalte sînt rezultatul unui proces de apreciere și evaluare a unor calități caracterial-morale ale partenerilor preferați sau respinși. În consecință, surprinderea relațiilor interpersonale oferă un temei solid structurii și dinamicii interne a colectivului de elevi. Folosirea diverselor procedee pentru exprimarea lor cantitativă justifică aprecierile și estimările calitative privitoare la tendința legică a evoluției acestuia. Îmbinarea tehnicilor sociometrice cu procedeele statistice își are rațiunea în aceea că avem de-a face cu fenomene de masă în cadrul cărora acționează o serie întreagă de factori aleatori pe fondul unei legități generale specifice ansamblului.

III. **Prelucrarea și prezentarea datelor. Rezultate obținute.** Multitudinea și varietatea relațiilor interumane ce se constituie și funcționează la nivelul unui grup social au fost analizate și investigate din multiple unghiuri de vedere. În funcție de conținutul lor s-au delimitat relații de comunicare, relații cognitive, relații afective (de simpatie sau antipatie) etc. Dacă se are în vedere direcția pe care o îmbracă, putem vorbi de relații unilaterale și bilaterale (reciproce). Numărul de persoane implicate a condus la stabilirea unor constelații diadice, triadice etc. Față de aceste clasificări considerăm că din punct de vedere metodologic relațiile interumane din interiorul grupului îi conferă acestuia trăsături distincte prin care se delimitează și acționează ca un întreg, ca un sistem relativ autonom. Asta nu înseamnă că membrii săi devin entități neglijabile. Ei sînt generatorii tuturor fenomenelor și relațiilor din interiorul grupului.

Tocmai de aceea indiferent de conținutul și forma pe care o îmbracă relațiile interumane din interiorul grupului investigarea lor trebuie efectuată dintr-o dublă perspectivă, cea a atitudinii individului față de colectiv și cea a atitudinii colectivului față de individ. Pentru exprimarea lor am adoptat conceptele de „expansiune socială" și „incluziune socială". Devenit membru al unui grup social, individul trece de la o atitudine neutră la una activă, orientîndu-și preferințele spre unii sau alții din partenerii săi. La rîndul lor aceștia își exprimă preferințele lor față de el. Expansiunea socială este o caracteristică proprie individului pe cînd incluziunea socială este proprie grupului ea surprinzînd ecoul celei dintîi în atitudinea acestuia, considerat ca un tot integrat.

Bazîndu-ne pe cele de mai sus, am trecut la prelucrarea identică a datelor privitoare la cele două serii de colective. La clasele I—IV testul a cuprins trei criterii, iar la clasele V—VIII cinci criterii. Pe baza testului sociometric am întocmit matricea sociometrică a fiecărui colectiv. Datele din partea dreaptă a matricei adunate pe rînduri, surprind expansiunea socială a elevului, iar cele din partea de jos, totalizate pe coloane, sînt relevante pentru incluziunea socială.

Pentru studiul de față ne-am oprit doar asupra variantei alegerilor din testul sociometric.

Datele brute din partea dreaptă și din josul matricei nu sînt edificatoare pentru comparații între colective sau pentru compararea aceluiași colectiv în momente diferite, întrucît numărul criteriilor diferă, iar mărimea colectivelor nu este identică.

Pentru a putea face asemenea comparații am trecut la calcularea indicilor corespunzători celor două șiruri de date: „Indicele de intensitate a simpatiei individului față de colectiv" — $I.S._{(i)}$ și „Indicele de intensitate a simpatiei colectivului față de indi-

vid" — $I.S._{(col)}$. În acest scop am apelat la formula:

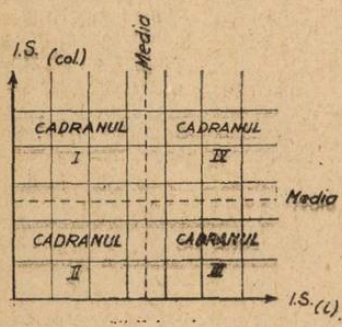
$$I = \frac{X}{(N-1)\cdot C} \cdot 100$$

unde:

I = indicele corespunzător simpatiei individului față de colectiv ($I.S._{(i)}$ sau simpatiei colectivului față de individ ($I.S._{(col)}$.
X = alegeri exprimate sau alegeri primite.
N = numărul elevilor din colectiv.
C = nr. criteriilor la testul sociometric.

Întrucît evoluția generală a colectivului depinde de modificările ce au loc în ambii parametri (expansiunea socială și incluziunea socială) se impune cu necesitate corelarea lor. Avem posibilitatea astfel să surprindem interdependențele ce se stabilesc între fenomenele individuale și cele sociale. Elevul focalizează multitudinea de relații în care este antrenat, în timp ce colectivul devine cadru microsocial în care are loc această interacțiune. Atitudinile elevului în interiorul acestui cadru nu pot rămîne fără ecou în conștiința celorlalți fără să declanșeze reacții de răspuns. Cele două laturi contradictorii (expansiunea și incluziunea) constituie un tot indisolubil, una presupunînd-o pe cealaltă. Investigarea lor corelativă devine indispensabilă.

Urmează ca cele două șiruri de indici să fie corelați. În acest scop am apelat la „cadranele sociometrice". După calcularea mediei aritmetice a fiecărui șir de indici am trecut la reprezentarea lor în sistemul celor două axe, după modelul (v. desenul nr. 1) de mai jos:

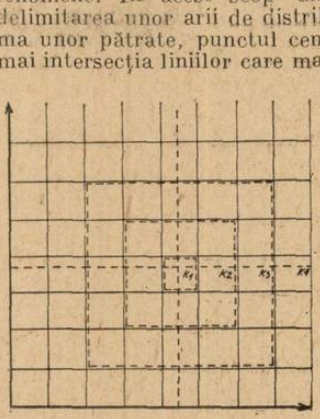


Desenul nr. 1

Avînd acest model, am trecut la repartizarea fiecărui elev în căsuța corespunzătoare la intersecția celor doi indici (ai expansiunii și incluziunii), calculați și trecuți în matricea sociometrică.

Urmărind distribuția elevilor în căsuțele celor patru cadrane am constatat că ei se află mai mult sau mai puțin dispersați în jurul liniilor care marchează media celor două șiruri de indici. Cu cît distribuția lor se concentrează în jurul punctului de intersecție cu atît forțele centrifuge din interiorul colectivului sînt mai atenuate, respectiv expansiunea și incluziunea socială se echilibrează; după cum, cu cît distribuția lor se îndepărtează de acest punct cu atît se intensifică tensiunea din interiorul colectivului, respectiv se produce un dezechilibru între expansiunea socială și incluziunea socială.

Pornind de aici ne-am pus problema posibilității exprimării matematice a acestor fenomene. În acest scop am procedat la delimitarea unor arii de distribuție, sub forma unor pătrate, punctul central fiind tocmai intersecția liniilor care marchează media indicilor. Grafic situația se prezintă (v. desenul nr. 2) astfel:



Desenul nr. 2

Am numerotat aceste pătrate: K_1 cuprinde punctul de intersecție, celelalte fiind marcate în continuare (K_1.....K_{10}).

Datele cuprinse în aceste pătrate au fost supuse prelucrării, apelînd la următoarea formulă:

$$I.C. = \frac{1}{N} \sum_{K=1}^{10} \frac{nK}{K^2} \times 100$$

unde:

$I.C.$ = indicele de coeziune
N = nr. elevilor din colectiv
nK = nr. elevilor dintr-un pătrat
K = nr. de ordine al pătratului.

După această formulă am calculat indicele de coeziune pentru cele două serii de colective în patru ani școlari. Pentru fiecare clasă am făcut media aritmetică a celor 10 indici. Datele obținute sînt cuprinse în tabelele de mai jos:

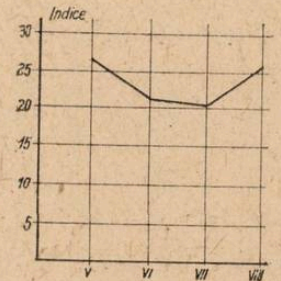
MEDIA INDICILOR DE COEZIUNE PENTRU COLECTIVELE DIN CICLUL PRIMAR

Clasa	I	II	III	IV
Valoarea indicelui	21,80	17,36	18,24	22,41

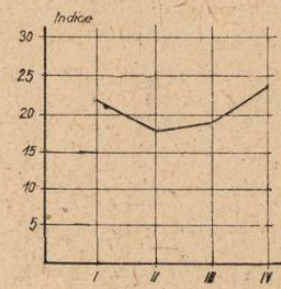
MEDIA INDICILOR DE COEZIUNE PENTRU COLECTIVELE DIN ÎNVĂȚĂMÎNTUL GIMNAZIAL

Clasa	V	VI	VII	VIII
Valoarea indicelui	26,16	21,38	20,62	25,71

Reprezentînd grafic datele de mai sus, obținem următoarele distribuții (*v. desenele nr.* 3 și 4):



Desenul nr. 3



Desenul nr. 4

Revenind la indicele de coeziune vom preciza că cu cît valoarea lui este mai mare cu atît coeziunea este mai ridicată, respectiv tensiunile interne sînt mai atenuate și invers cu cît valoarea lui este mai mică cu atît coeziunea este mai redusă, respectiv tensiunile interne sînt mai puternice.

Forma celor două curbe din graficele de mai sus ne indică că evoluția generală a colectivului de elevi este de natură ondulatorie. În faza de constituire a colectivului, tensiunile și contradicțiile interne sînt mai atenuate, coeziunea fiind în acest fel mai puternică; pe parcurs în clasele următoare, asemenea fenomene se intensifică, coeziunea slăbește, pentru ca în faza finală, din nou să asistăm la atenuarea unor conflicte și implicit la creșterea coeziunii.

IV. **Concluzii. Întrebări deschise.** Datele cercetării noastre ne demonstrează că în voluția sa colectivul de elevi parcurge o traiectorie ondulatorie și nicidecum una liniar-ascendentă așa cum s-a presupus pînă în prezent. Contradicțiile și tensiunile interne nu se atenuează în mod liniar ca urmare a conviețuirii în comun, din contră, după un debut cu manifestări relativ moderate ale acestor tensiuni urmează o perioadă în care forțele ce ființează în interiorul colectivului se exprimă mai intens pentru ca în final să asistăm din nou la o atenuare a lor.

Această tendință legică de formă ondulatorie surprinde în esență particularitățile specifice ale genezei și evoluției colectivului de elevi, restructurările și modificările ce se produc de-a lungul anilor în interiorul său.

Evident că această legitate generală îmbracă forme concrete de manifestare specifice fiecărui colectiv. Dacă direcția tendențială se menține, oscilațiile pe care le cunoaște diferă de la un colectiv la altul. Diacronia generală a colectivului de elevi este deci de natură ondulatorie.

Asemenea constatări sintetizate și formulate în această lege conduc în mod firesc la alte întrebări rămase deschise cercetării: Care sînt mecanismele interne care explică această evoluție ondulatorie? Dacă s-ar putea delimita anumite etape în evoluția colectivului de elevi și care sînt acestea? Cum vor trebui concepute strategiile educative în funcție de o asemenea evoluție tendențială? Oare această legitate s-ar putea extinde și asupra altor grupuri sociale? În ce mod factorul „timp" își pune amprenta asupra devenirii unui grup social?

BIBLIOGRAFIE

1. Cousinet, Roger, *La vie sociale des enfants*, Paris, Editions du Scarabée, 1959.
2. Cristea, Dumitru, *Structurile psihosociale ale grupului și eficiența acțiunii*, Editura Academiei R.S.R., București, 1984.
3. Golu, Pantelimon, *Psihologia socială*, E.D.P., București, 1971.
4. Marx, K.; Engels, Fr., *Opere*, vol. 3, Editura Politică, București, 1958.
5. Mihu, Achim, *Sociometria*, Editura Politică, București, 1967.
6. Neculau, Adrian, *A fi elev*, Editura Albatros, București, 1983.
7. Nicola, Ioan, *Microsociologia colectivului de elevi*, E.D.P., București, 1974.
8. Zlate, M., *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Editura Politică, București, 1972.

Publicația „Revista de estudios de Juventud"

DINTRE numerele din 1984 ale publicației „Revista de estudios de Juventud" editată de Ministerul Culturii din Spania — Direcția generală a tineretului și promovării socio-culturale —, semnalăm în primul rînd numărul 13 dedicat unora dintre modelele europene cele mai importante de politică a tineretului, problematică abordată cu prilejul Anului Internațional al Tineretului 1985. Astfel, în partea întîi a revistei se prezintă o serie de studii monografice provenite din Spania (perspective în fața Anului Internațional al Tineretului), Franța (cooperarea interministerială în vederea unei politici globale în favoarea tinerilor), R.F.G. (ce se înțelege printr-o politică a tineretului — premise, obiective, structură, contradicții și conflicte), Italia (agravarea problemelor, acumularea contradicțiilor, necesitatea unei intervenții publice), Suedia (problemele unui tineret indestulat materialmente și înfometat din punct de vedere social), Finlanda (orientarea și aplicarea unei politici destinate să faciliteze creșterea, dezvoltarea, profesionalizarea și îmbunătățirea condițiilor de viață), U.R.S.S. (organizarea și munca voluntară la nivel unional), Polonia (situația actuală a tineretului polonez, factorii mai importanți care decid asupra condițiilor de viață și muncă, precum și asupra oportunităților educaționale, politica de stat în favoarea tineretului), Belgia (o tradiție îndelungată și măsuri noi), Olanda (descentralizarea responsabilităților în politica tine-

(Continuare în p. 26)

Lucrări experimentale organizate la tema „Legături chimice" (clasa a IX-a)

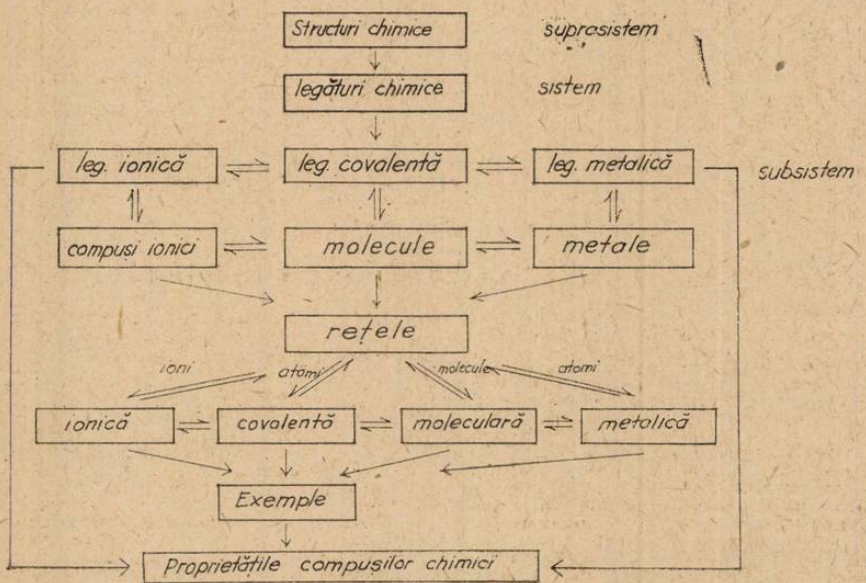
STELA TRITEANU
MARIA COSMA,
Universitatea din Cluj-Napoca

STUDIUL CHIMIEI oferă largi posibilități de cunoaștere științifică a realității obiective, de formare a convingerilor materialist-dialectice despre lume, de educare a patriotismului socialist revoluționar, de formare a atitudinii comuniste față de muncă etc. În vederea înfăptuirii acestor obiective instructiv-educative profesorul va recurge la prelucrarea sistemică a conținutului fiecărei teme, detașînd cunoștințele științifice fundamentale și interrelațiile dintre ele, la o metodologie activ-participativă și la lucrări experimentale cu mari valențe formative.

Prelucrarea sistemică a conținutului temei *legături chimice*, clasa a IX-a; poate fi ilustrată prin schema de mai jos.

Din această abordare sistemică rezultă cunoștințele fundamentale ale temei, natura acestora, coeficientul lor de dificultate și interrelațiile dintre ele. Astfel, sistemul luat în studiu se încadrează, prin conținut, obiective și interrelații în suprasistemul *Structuri chimice* și este alcătuit din următoarele componente fundamentale (subsisteme cognitive): legătură ionică, legătură covalentă, legătură metalică și rețele covalente, ionice, moleculare și metalice. Aceste cunoștințe fundamentale au un caracter teoretic prin mecanismul lor de formare (respectiv, la legătura ionică, electrovalentă, se formează prin transfer de electroni de la atom metal la atom de nemetal; legătura covalentă se formează prin punerea în comun de electroni ai elementelor de referință și prin participarea atomilor cu orbitali hibrizi; legătura metalică se formează prin contopirea nivelelor superioare de energie, generînd benzi de energie) au un caracter abstract și un coeficient de dificultate pronunțat. În consecință, profesorul pentru a asigura înțelegerea și asimilarea temeinică a acestor cunoștințe utilizează modele atomice pentru a pune în evidență interrelațiile dintre aceste tipuri de legături chimice determinate de modificările electronilor din atomii neutri (nelegați chimic) elementelor.

Cunoștințele referitoare la rețele chimice au un caracter practic-aplicativ, deoarece toate proprietățile fizice și chimice ale acestora (starea de agregare, punctul de topire, conductibilitatea electrică, solubilitatea) sînt cauzate de modul de aranjare al atomilor, ionilor, moleculelor sau grupelor de atomi din rețea, ceea ce, pe de o parte, determină o interrelație organică între structura și proprietatea rețelei; iar pe de altă parte, oferă posibilitatea demonstrării practice a naturii



Schema prelucrării sistemice a conținutului temei „Legături chimice".

și tăriei legăturii respective. De aici rezultă necesitatea utilizării lucrărilor experimentale, fie pentru a demonstra natura legăturii și proprietățile compusului chimic luat în studiu, fie pentru a forma elevilor convingeri științifice privind veridicitatea cunoștințelor teoretice însușite. Mai mult, prin intermediul acestor cunoștințe și, îndeosebi, a lucrărilor experimentale executate de către elevi, aceștia constată modul de aplicare a cunoștințelor despre legăturile chimice din rețele, în diversele domenii: electrotehnică, munca de laborator, agricultură, industria chimică, medicină etc.

Toate aceste cunoștințe se bazează pe asimilarea conceptelor despre atomi) particulele atomului, numărul atomic, numărul de masă, rază atomică, modele spațiale ale atomului etc.), despre învelișul electronic al atomilor (electroni, orbitali, straturi, substraturi electronice etc.) și despre relațiile dintre structura atomului și sistemul periodic (variația caracterului metalic și nemetalic în grupe și perioade, afinitatea pentru electroni etc.). La rîndu-le deschid perspectiva înțelegerii unor concepte și legități cu un grad de generalitate mai ridicat, cum sînt: conceptele despre acid, bază, soluție etc.; legile gazelor și reacții chimice. Se impune, așadar, să se asigure înțelegerea și asimilarea temeinică a cunoștințelor despre legături chimice. Ca atare, profesorul va organiza lucrări de laborator, cu un întreit scop didactic: de a demonstra natura și modul de formare a legăturilor chimice dintre atomi; de a deduce și de a confirma proprietățile unor compuși legați diferit chimic printr-o activitate experimentală executată de către elevi.

În studiul acestui capitol am organizat *trei lucrări de laborator, urmărind scopuri didactice diferite*, și anume:

1. Lucrarea intitulată *Dizolvarea substanțelor în funcție de rețea*, a fost consacrată confirmării și fixării cunoștințelor despre legăturile chimice existente în rețele, precum și formării unor deprinderi practice de muncă specifice laboratorului (respectiv, de a dizolva în apă și solvenți organici, de a obține o topitură și un complex, de a identifica efectele termice care însoțesc fenomenul de dizolvare, de a manevra reactivii și ustensilele de laborator).

Prin această lucrare am urmărit realizarea următoarelor obiective instructiv-educative:

— dizolvarea NaCl și $MgSO_4$ în H_2O, observînd și notînd omogenitatea soluției obținute datorită legăturii ionice din compușii incluși în rețea și moleculele polare ale apei;

— identificarea efectelor termice în cazul dizolvării NaOH și Na_2CO_3, determinate de tăria legăturii (adică, de energia implicată în procesul dizolvării);

— recunoașterea și redarea naturii rețelei moleculare a sulfului prin experiența de topire a lui, precum și prin experiența de dizolvare a acestuia în solvent organic;

— verificarea tăriei legăturii covalente a carbonului prin experiența de dizolvare a acestuia în apă și solvent organic;

— recunoașterea legăturii coordinative prin intermediul experiențelor de obținere a complexului cupru-amoniacal;

— formarea convingerii materialist-dialectice despre natura diferită a legăturii chimice, care determină alegerea unor solvenți diferiți în procesul de dizolvare a compușilor chimici.

Lucrarea s-a desfășurat pe baza următoarei fișe de lucru:

Fișa nr. 1

LUCRARE DE LABORATOR

Dizolvarea substanțelor în funcție de rețea

EXPERIENȚA nr. 1. **Dizolvarea în apă a NaCl și $MgSO_4$**
Materiale necesare: NaCl, $MgSO_4$, eprubete, spatulă, H_2O
Mod de lucru: — În eprubeta cu apă introdu un vîrf de spatulă de cristale din suprafața solidă
— Agită și observă dacă dizolvarea a avut loc...

EXPERIENȚA nr. 2. **Dizolvarea în H_2O a NaOH și Na_2CO_3**
Materiale necesare: NaOH, Na_2CO_3, eprubete, spatulă
Mod de lucru: Idem, ca la experiența 1.
— Notează dacă dizolvarea s-a petrecut și cu schimbarea temperaturii .....

EXPERIENȚA nr. 3. **Dizolvarea în H_2O a $NaNO_3$**
Materiale necesare: $NaNO_3$, H_2O, eprubete, spatulă
Mod de lucru: Idem, ca la experiența nr. 2
Sarcina: a) Precizează ce fel de rețea cristalină au substanțele utilizate în experiențele nr. 1, 2 și 3 ....
b) Ce legături chimice există între particulele din rețeaua substanțelor utilizate .....
c) Ce efecte termice însoțesc dizolvarea
a) NaOH .....
b) Na_2CO_3 .....
d) În ce solvenți se dizolvă substanțele ionice (polare sau nepolare) .....

EXPERIENȚA nr. 4. **Topirea sulfului**
Materiale necesare: S, eprubetă, pahar Berzelius, H_2O, clește din lemn
Mod de lucru: — Pune pînă la jumătate apă într-o eprubetă și toarnă în ea cîteva granule de sulf. Agită eprubeta și notează cele observate .....
— Pune S într-o eprubetă și agit-o deasupra unei flăcări a becului pînă ce sulful se topește. Notează observațiile .....
— Toarnă brusc substanța obținută într-un pahar cu apă (observă și notează noile proprietăți fizice ale sulfului) .....
Sarcini: a) Precizează din ce rețea este alcătuit sulful (din rețea ionică, covalentă sau moleculară)
b) Explică ce legături există în rețeaua moleculară a sulfului .....

EXPERIENȚA nr. 5. **Dizolvarea S în CS_2**
Materiale necesare: S, CS_2, hîrtie de filtru

Atenție! CS_2 fiind o substanță extrem de inflamabilă, să ai grijă ca ea să fie departe de orice sursă de căldură!

Mod de lucru: Ia o cantitate mică de S și dizolv-o în CS_2 .....
— Înmoaie colțul unei hîrtii de filtru în soluția obținută și apoi agit-o în aer .....
Sarcini: a) Precizează ce caracter are soluția CS_2 ..
b) În ce solvent s-a dizolvat S (în substanță polară sau nepolară) .....

EXPERIENȚA nr. 6. **Verificarea dizolvării C-ului**
Materiale necesare: C, H_2O, CS_2
Mod de lucru: — Ia o mină de creion și pune-o într-o eprubetă cu apă

— Notează dacă s-a dizolvat .....
— Încearcă și în CS_2 .....

EXPERIENȚA nr. 7. **Obținerea complexului** $[Cu(NH_3)_4]SO_4$

Materiale necesare: soluție de NaOH, soluție de $CuSO_4$, soluție de NH_3, eprubete
Mod de lucru: — Toarnă o soluție de NaOH, în picături, peste o soluție de $CuSO_4$. Ce s-a format? .....
— Toarnă peste precipitatul obținut o cantitate mare de NH_3, agitînd continuu eprubeta .....
Ce observi? .....
— Scrie ecuațiile reacțiilor care au avut loc
a) .....
b) .....
— Ce legături există în complexul cupru-amoniacal /ionică, covalentă, coordinativă, (metalică) ....

Probă de evaluare:

1. *Scrie ecuațiile reacțiilor chimice la obținerea complexului* $[Ag(NH_3)_2Cl]$.
a) $AgNO_3 + NaCl$ ....
b) $AgCl + NH_3$ .....

2. *Completează tabelul de mai jos dînd exemple după modelul inaicat*

DIZOLVAREA SUBSTANȚELOR ÎN FUNCȚIE DE REȚEA

Rețeaua	*Particulele*	*Legătura*	*Exemple*	*Solventul*	*Exemple*
ionică	a) ioni	ionică	NaCl	moleculepolare	H_2O
	b)	.....	.....	.....	.....
	c)	.....	.....	.....	.....
covalente	a)	.....	.....	.....	.....
	b)	.....	.....	.....	.....
moleculară	a)	.....	.....	.....	.....

3. Lucrarea cu tema *Comportarea soluțiilor la trecerea curentului electric*, a avut un caracter de dobîndire de noi cunoștințe prin intermediul activităților experimentale executate de către elevi prin munca în grup.
Pentru această lucrare am stabilit următoarele obiective instructiv-educative:
— identificarea și redarea în tabel a soluțiilor de electroliți ca fiind conductori electrici pe baza experiențelor efectuate;
— compararea și identificarea comportării diferite a substanțelor conductoare și neconductoare la trecerea curentului electric prin soluție;
— să deducă cauza conductibilității electrice a soluțiilor datorată prezenței ionilor cu sarcini electrice, formînd și convingeri științifice despre cauzalitatea fenomenelor din natură;
— formarea deprinderilor practice de a monta o instalație necesară efectuării experiențelor de comportare a soluțiilor la trecerea curentului electric, prin intermediul execuției efective a elevilor.

Fișa nr. 2

LUCRARE DE LABORATOR

Comportarea soluțiilor la trecerea curentului electric

INFORMAȚIE: Substanțele prin care trece curentul electric se numesc *conductoare*. Acestea pot fi conductori de ordinul I (metale) și conductori de ordinul II (electroliți).

1. *Materiale și substanțe:* H_2O, HCl diluat, NaOH diluat, zahăr, NaCl, KI, doi electrozi de cărbune, acumulator, bec, pahar Berzelius.

2. *Mod de lucru:* Citește cu atenție și execută experiența descrisă în manual pag. 135.

3. După executarea fiecărei experiențe completează tabelul următor:

Soluție	*Notează dacă becul se aprinde sau nu*	*Indică care substanță este conducătoare*
a) H_2O distilată		

CONCLUZIA GENERALĂ: **Curentul electric trece prin soluții de electroliți datorită prezenței purtătorilor de sarcină electrică care se numesc** .....

4. *Proba de evaluare:*
a) Cum se numesc substanțele care conduc curentul electric? .....
b) De ce trece curentul electric prin soluții de electroliți? .....
c) De ce H_2O distilată nu este conductor? .....
d) Soluția de CaO este conductoare? .....
e) Dați alte exemple de conductori electrici ....

Lucrarea de laborator cu tema *Seria reactivității chimice* fiind organizată la finele capitolului, urmărește un dublu scop didactic: dobîndirea noilor cunoștințe despre seria de reactivitate a elementelor și fixarea cunoștințelor referitoare la proprietățile chimice ale substanțelor determinate de tăria legăturilor chimice (ionică, covalentă și metalică). Pe baza experiențelor executate de către elevi, individual acestia vor fi apți să realizeze următoarele performanțe, fixate în obiectivele operaționale ale lucrării:
— identificarea metalului puternic electropozitiv din seria dată prin intermediul experiențelor efectuate de către elevi, individual;
— stabilirea șirici de reactivitate a metalelor pe baza datelor observațiilor referitoare la caracterul electropozitiv al elementelor utilizate în experiențele efectuate;
— pe baza cunoștințelor despre tăria legăturilor ionice și metalice elevii vor plasa locul metalelor în șeria reactivității chimice;
— cunoscînd locul elementelor în seria de reactivitate elevii vor preciza care reacții chimice dintre un metal și o sare se vor produce și care nu sînt posibile;
— formarea convingerii științifice privind dependența caracterului electropozitiv al unui element de tăria legăturii ionice dintre metal și radical (element al concepției materialist-dialectice referitoare la cauzalitatea și materialitatea realității obiective).
Elevii vor executa lucrările experimentale avînd ca sprijin următoarea fișa de lucru.

Fișa nr. 3

LUCRARE DE LABORATOR

Seria reactivității chimice

I. Execută experiențele de mai jos
Materiale necesare: $CuSO_4$, $FeSO_4$, $MgSO_4$, Pb, $(NO_3)_2$, Zn $(NO_3)_2$, Fe, Cu, Mg, Pb, Zn, HCl diluat/, H_2O, eprubete, spatulă

EXPERIENȚA nr. 1: *Reacția dintre* $CuSO_4$ *și metalele* (Fe, Cu, Mg, Pb, Zn)
Mod de lucru: — Într-o eprubetă dizolvă un vîrf de spatulă de $CuSO_4$ în apă, agitînd soluția;
— Împarte soluția obținută în 5 eprubete și pune în fiecare o bucată din metalele aflate pe masa de lucru (Fe, Cu, Mg, Pb, Zn), agită soluția 1—2 minute;
Observă și notează în tabelul de mai jos reacțiile chimice produse, avînd un model dat;

EXPERIENȚA nr. 2: *Reacția dintre* $FeSO_4$ *și metale*
Mod de lucru: Procedează la fel ca la experiența nr. 1 dar golește eprubetele cu soluția anterioară și utilizează acum $FeSO_4$ II în loc de $CuSO_4$.

EXPERIENȚA 3: **Reacția dintre** $MgSO_4$ **și metale**

EXPERIENȚA nr. 4: **Reacția dintre** $Pb(NO_3)_2$ **și metale**

EXPERIENȚA nr. 5: **Reacția dintre $Zn(NO_3)_2$ și metale**

	Fe	*Cu*	*Mg*	*Pb*	*Zn*
1. CuSO	+	−	+	+	+
2.FeSO					
3. MSO					
4. $Pb(NO_3)_2$					
5. $Zn(NO_3)_2$					

II. Stabilește pe baza celor notate în tabel seria de reactivitate chimică a metalelor utilizate în experiențe, fixînd la începutul seriei de reactivitate metalul care a dizlocuit pe toate metalele, iar la sfîrșitul seriei vei nota metalul care este mai stabil din punct de vedere electrochimic sub formă metalică și nu sub formă de ion.

— CONCLUZIE: Metalul cel mai reactiv din această serie este .....iar cel mai puțin electropozitiv este .....

III. Scrie 3 ecuații ale reacțiilor chimice pentru fiecare sare, avînd modelul următor:

— $(Cu^{2+}+SO^{2-})+Fe \rightarrow Cu+Fe^{2+}+SO^{2-}{}_4$

— .....

— .....

— .....

— .....

IV. Pentru a fixa locul H_2 în seria de reactivitate execută următoarele experiențe:

EXPERIENȚA nr. 1. **Reacția dintre Cu și HCl diluat**

Mod de lucru: — Pune într-o eprubetă o plăcuță de Cu și toarnă puțin HCl diluat, agitînd puțin eprubeta

— Observă dacă a avut loc reacția chimică;

EXPERIENȚA nr. 2: **Reacția dintre Fe și HCl diluat**

— Procedează a fel.

EXPERIENȚA nr. 3: **Reacția dintre Mg și HCl diluat**

EXPERIENȚA nr. 4: **Reacția dintre Pb și HCl diluat**

EXPERIENȚA nr. 5: **Reacția dintre Zn și HCl diluat**

V. Stabilește locul H_2 în seria reactivității elementelor notate mai sus, știind că metalul cel mai reactiv a reacționat cel mai puternic cu HCl diluat.

— Verifică seria de reactivitate pe care ai întocmit-o cu cea din manual de la pag. 22.

VI. PROBA DE EVALUARE

1) Care element este mai reactiv (electropozitiv) Fe sau Cu? .....

2) Știind că Al este mai reactiv (electropozitiv) decît Fe, completează ecuația reacției chimice $Al+FeSO_4$ .....

3) Știind că Pb este mai reactiv (electropozitiv) decît Hg completează ecuația reacției chimice $Pb+Hg(NO_3)_2$ .....

4) Este posibilă reacția chimică:

$Pb+MgSO_4$ .....Motivează răspunsul:

5) În care din sărurile $FeSO_4$ și $CuSO_4$ există legătură ionică mai puternică? .....De ce? .....

Pe temeiul celor mai de sus se pot desprinde următoarele **concluzii:**

1. În vederea esențializării și relaționării cunoștințelor incluse în capitolul *Legături chimice*, la clasa a IX-a, este necesar ca profesorul să prelucreze sistemic conținutul, să analizeze natura și complexitatea acestuia, să desprindă sarcinile de învățat pentru elevi și să precizeze performanțele ce urmează a și descrise în obiectivele instructiv-educative ale fiecărei activități de instruire.

În cadrul obiectivelor operaționale va include și performanțele afectiv-motivaționale care se însușesc pe o perioadă mai îndelungată de instruire — alături, firește, de cele cognitive și psihomotorii — în vederea formării la elevi a convingerilor științifice care stau la baza concepției materialist-dialectice despre natură.

2. Caracterul teoretic-aplicativ al conținutului acestui capitol permite organizarea unor lucrări experimentale care pot fi executate individual de către elevi sau prin munca în grup. Lucrările experimentale pot avea caracter de fixare (consolidare), de confirmare a veridicității cunoștințelor asimilate, de constatare a utilității acestora, de formare a deprinderilor practice de muncă specifice laboratorului de chimie și de dobîndire a noilor cunoștințe prin efortul propriu al elevilor de experimentare și de prelucrare a datelor observației. Prin intermediul lor se asigură o temeinică pregătire, se influențează concepția științifică și se stimulează motivația interioară pentru studiul chimiei.

Formarea deprinderilor de muncă independentă, prin cercetarea științifică în cadrul cercului de biologie

Prof. ZENA COROIU
Școala din comuna Avram Iancu, Județul Alba

CONȚINUTUL ȘTIINȚIFIC al cercurilor (în cazul de față cu referire la cercul de biologie), caracterul atractiv, bogăția și varietatea activităților din cadrul acestora oferă largi posibilități pentru dezvoltarea inițiativei creatoare, a spiritului de observație, trezește la pionieri și școlari dragostea și interesul pentru natura patriei, dorința de a ocroti și studia. Le dezvoltă curiozitatea științifică, dorința și voința de „a interoga" natura, de a-i smulge tainele și de a le valorifica optim.

Elevul capătă o sensibilitate specifică față de natură, între elevi și natură se creează o puternică legătură afectivă, element constituent al educării acestora în spiritul dragostei față de pămîntul natal, față de glia străbună, față de patrie.

Am ales această temă considerînd-o atractivă, dar mai ales în ideea că permite fiecărui membru al cercului să pătrundă în tainele naturii, s-o studieze și să aprofundeze conținutul cunoștințelor asimilate prin lecții.

Planul tematicii cercului nostru a cuprins:

I. Condițiile fizico-geografice ale comunei Avram Iancu: așezarea geografică; relieful; rețeaua hidrografică; soluri; clima; temperatura; precipitații; vînturi; umiditate; aspecte generale ale vegetației.

II. Specii cu valoare economică din flora spontană: metoda de lucru; analiza florei; utilizări ale plantelor din flora spontană de către localnici; clasificarea plantelor cu valoare economică.

III. Posibilitatea valorificării plantelor utile din flora spontană.

Activitatea cercului am desfășurat-o bilunar, sub formă de ședințe de documentare științifică, folosind bibliografia recomandată, apoi ședințe de colectare și prelucrare a materialului colectat din zona cercetată. Mai întîi, am ales colectivul cercului de elevi pasionați și dornici să cunoască tainele naturii, apoi am stabilit graficul excursiei, desenarea schemei itinerarului în caiete, localizarea punctelor de popas și aplicații. Am făcut precizarea echipamentului necesar în timpul excursiilor pentru colectarea materialului și am indicat lecturi în legătură cu zona cercetată.

Cunoașterea florei spontane din zonă am realizat-o în mod direct și intuitiv prin excursii. Volumul cel mai mare de observații și aplicații în teren îl oferă primăvara și mai ales vara, cînd condițiile climatice și meteorologice nu pun probleme speciale. Excursiile au durat aproximativ 5—6 ore și au respectat: graficul etapelor; ritmul de mers; popasuri; timpul rezervat observației și cercetării; notarea în caiete a celor observate; urmărirea explicațiilor profesorului; menajarea plantelor; aranjarea materialului colectat la fiecare popas făcut.

Odată cu informațiile primite despre felul cum va decurge fiecare excursie, le-am adus la cunoștință și *sarcinile științifice pe grupe*, adică ceea ce trebuiau să facă: cartografii, fotografii, botaniștii, desenatorii, meteorologii. Fiecare din aceste grupe au avut un *responsabil* care îi controla și le îndruma activitatea, raportînd periodic despre activitatea acestora. Pentru realizarea temei propuse spre cercetare am întocmit o planificare pe o perioadă de trei ani: 1981—1982; 1982—1983; 1983—1984, care a cuprins mai multe etape.

În primul an de cercetare primăvara, vara și toamna am făcut deplasări cu elevii în teren pentru colectarea plantelor din flora spontană cu importanță economică. Am stabilit în prealabil perimetrul de cercetare în cadrul comunei Avram Iancu, respectiv între valea Peștelului și valea Vidrișoarei. Metoda de cercetare principală a fost *observarea*, studierea atentă a plantelor.

Cartografii au întocmit mai întîi harta comunei Avram Iancu cu ajutorul profesorului de geografie, apoi, de fiecare dată, în deplasările planificate se elabora schița terenului supus cercetării; botaniștii își notau în caietele lor speciale ce anume au observat și ce plante au întîlnit în porțiunile cercetate din perimetrul stabilit înainte. Ei au făcut observații scurte, exacte, mici desene cu plantele găsite, notînd ziua, luna, ora, locul, cît și unele particularități ale biotopului, iar fotografii au realizat ei fotografii sau diapozitive color și alb-negru cu cele mai interesante plante găsite. Botaniștii au folosit ca indicator o fișă de observație ce cuprindea: locul unde trăiește planta/umbră, soare, tufișuri etc.; soluri; aria de răspîndire; aspectul plantei; plante în mijlocul cărora este răspîndită.

Această fișă a însoțit fiecare plantă pusă la ierbarizare. În aprecierea modului de distribuție a plantelor pe teritoriul studiat, am indicat elevilor să folosească în fișa de observație și termenii: foarte comun; comun; frecvent; sporadic; rar.

Sosiți acasă elevii au fost îndrumați să-și continue activitatea pregătind colecțiile de plante, ierbarizîndu-le, punîndu-și la punct comunicările. Punerea plantelor la presat am făcut-o după tehnica presării, pe care am explicat-o elevilor într-o ședință de cerc specială, și apoi am făcut reveniri pentru reîmprospătarea cunoștințelor și deprinderilor de cîte ori au mai fost planificate deplasări în teren. După ce plantele au fost presate, ele au fost determinate, folosindu-ne de „Determinatorul plantelor spontane din România" și de cele două atlase botanice.

În timpul determinării plantelor în laborator am folosit altă fișă — fișa de cercetare/de lucru: familia; specia; denumirea științifică; denumirea populară; numele și prenumele observatorului; locul unde crește; categorii economice; plante alimentare *(Al)*; plante medicinale *(Mc)*; plante melifere *(M)*; plante furajere *(Fr)*; plante toxice *(Tx)*; plante tinctoriale *(Tc)*.

Problema cheie rămîne însă determinarea pe loc a plantelor, care apoi a fost continuată la școală. Fiecare membru al cercului a lucrat independent, creîndu-se un adevărat proces de emulație.

În întreaga activitate desfășurată, elevii au fost îndrumați de profesori. În urma analizei și prelucrării materialului floristic, elevii au constatat că din cele 305 specii de plante colectate și determinate, 171 specii au valoare economică. Din acestea: 65 specii sînt melifere (38,01%) prezentînd o mare

valoare economică, ceea ce înseamnă că sînt condiții pentru apicultură, iar localnicii ar putea avea o preocupare mai intensă în această direcție; 51 din specii sînt medicinale (29,7%), care ar putea fi exploatate mai intens de către centrele de colectare, întrucît este vorba, pe de o parte, de o avuție locală și națională, de o mare importanță economică terapeutică, iar pe de altă parte, singura sursă de a obține materie primă necesară industriei de medicamente; predomină coada șoricelului, izma, coada calului, socul, mușețelul.

De asemenea, au constatat că 29 de specii sînt alimentare (16,9%), care sînt valorificate prin centrele de colectare unde își aduc contribuția cetățenii din zonă cît și grupurile de elevi; 26 de specii sînt furajere (15,2%), ce formează pajiști întinse, foarte importante pentru sporirea șeptelului de animale.

În anul al doilea al cercetării am continuat colectarea și determinarea plantelor, iar în plus am trecut la întocmirea unor ierbare — colecții sistematizate pe familii de plante și a unor ierbare tematice cu plante grupate *după importanța lor economică: alimentare*, medicinale, melifere, furajere; acestea le-am fixat pe hîrtie de calc, le-am scris cu tuș negru și le-am acoperit cu sticlă de dimensiuni 1/2 m, expunîndu-le în cabinet sub denumirea de: plante medicinale din zonă; plante alimentare din zonă etc.

În anul al treilea de cercetare am studiat cu elevii probleme referitoare la condițiile fizico-geografice ale comunei Avram Iancu. Pentru aceasta am studiat unele materiale pe care le-am selectat și indicat de unde să se inspire în întocmirea unor referate, comunicări cu privire la: așezare, precipitații, soluri, *tipuri de vegetație* etc. (De *un real folos* ne-au fost lucrările: „Din cartea naturii", de Aura Pană, Editura Junimea, Iași, 1977; „Din ale naturii", de Ion Simionescu, Editura „Ion Creangă", București, 1973; „Flora României", de Ion Simionescu, Editura Albatros, 1973; „Plante medicinale din flora spontană" de Corneliu Constantinescu, București, 1973, ș.a.). În acest sens am pornit de la realitatea geografică a comunei Avram Iancu, specificul acesteia fiind predominant agrar, cu gospodării individuale și cooperative meșteșugărești, (tulnice și ciubere). Referitor la studiul precipitațiilor și a temperaturii am întocmit grafice cu datele înregistrate în cei trei ani de cercetare științifică cu elevii, folosite ca material documentar în cabinetul de biologie. Elevii au făcut și un mic studiu asupra „Utilizării plantelor din flora spontană de către localnici". Membrii cercului, locuind în diferite sate ale comunei Avram Iancu, au stat de vorbă cu localnicii pentru a culege informații referitoare la folosirea plantelor din flora spontană, în vederea tratării anumitor boli. Le-am discutat și selectat pe cele mai interesante.

Considerăm că prin întreaga metodologie de lucru folosită în cadrul cercului de biologie, de mai mare amploare și diversitate decît cea expusă în prezentul material, am reușit să contribuim la aprofundarea cunoștințelor dobîndite de elevi, completarea acestora, să depistăm aptitudinile creatoare ale elevilor și să le formăm temeinice deprinderi de muncă independentă.

Toate acestea implică, fără îndoială, pe lîngă eforturi și un comportament creativ din partea profesorului.

BIBLIOGRAFIE

1. „Revista de pedagogie", nr. 10, 1983, p. 11
2. Todor I., *Mic atlas de plante din Flora R.S.R.*, București, E.D.P., București, 1973.
3. Lucia Popovici, Constanța Moruzi, *Atlas botanic*, E.D.P., București, 1973.
4. Csuros St., Pop I., *Considerații generale asupra florei și vegetației masivelor calcaroase din Munții Apuseni*, în rev. „Contribuții botanice", Cluj, 1965.
5. Ghișa E., Pop I., Hodișan I., Ciurtea M., *Vegetația Muntelui Vulcan—Abrud*, în „Studii și cercetări de biologie", Cluj, XI, 2, 1960.
6. Hodișan I., Pop I., *Botanică sistematică*, București, E.D.P., 1976.
7. Pop I., *Contribuții la cunoașterea vegetației Munceelor din împrejurimile Abrudului*, județul Alba, în „Contribuții botanice", Cluj-Napoca, 1976.
8. Rațiu O., *Fitocenologie și vegetația R.S.R.*, Cluj-Napoca, 1974.
9. *Flora, vegetația și potențialul productiv pe masivul Vlădeasa*, București, Editura Academiei R.S.R., 1970.
10. Ilie M., *Munții Apuseni*, București, 1957.

„Revista de estudios de Juventud"

(Urmare din p. 29)

retului — mai ales în legătură cu internatele și semi-internatele, șomajul și problemele tinerilor dezavantajați), Luxemburg (activitatea Serviciului Național al Tineretului), Malta (sprijinirea tinerilor în eforturile lor de a schimba, a găsi și a practica noi moduri de viață).

Partea a doua a aceluiași număr din revistă conține documente *in extenso* legate de aceeași problematică precum Rezoluția O.N.U. pentru instituirea Anului Internațional al Tineretului 1985 ș.a.

Numărul 15 al revistei este consacrat crizei economice și integrării profesionale a tineretului. Este discutată problema șomajului în Spania, a grevelor în rîndurile tinerilor, legătura dintre șomaj și ideologie. Un grupaj de articole este dedicat politicii de stimulare a integrării profesionale a tineretului, iar un ultim grupaj relatării unor experiențe și inițiative (din Franța, Italia și Spania) în acest domeniu.

Numărul 16, consacrat informării tineretului asupra oportunităților sociale, cuprinde studii privind informarea și orientarea în politica tineretului, modernizarea sistemelor de informare și documentare, precum și relatarea unor experiențe din centrele de informare pentru tineret din Paris, din unele orașe italiene (Torino, Bologna, Brescia, Forli, Milano, Verona și Voguera), din Spania (Cantabria, Andaluzia, Catalonia, Murcia, Valladolid, Salamanca).

MICAELA GHIȚESCU

Modalităţi de realizare a planificării anuale a activităţilor de educaţie fizică în grădiniţă*

psiholog CĂLIN DRĂGOI
Casa de copii din Lipova
AGATHA SZTARENKY
MARCELA CÂMPEAN
educatoare, Grădiniţa cu program săptămînal „Sere» Arad

UNA DINTRE PREMISELE FUNDAMENTALE pentru asigurarea unei maxime eficienţe a procesului instructiv-educativ o constituie, desigur, realizarea unei corecte planificări anuale a activităţilor, planificare prin care, plecîndu-se de la prevederile programei în vigoare şi de la un set de criterii de structurare riguros selecţionate, să se faciliteze realizarea integrală şi în bune condiţii a tuturor obiectivelor (operaţionale sau informaţionale) iniţial avute în vedere.

O corectă eşalonare a activităţilor (în funcţie de conţinutul fiecăreia dintre acestea şi de dezideratele urmărite de cadrul didactic) pe parcursul unei perioade date de timp (un trimestru sau un an şcolar), eşalonare concepută în concordanţă cu principiile generale ale psihopedagogiei şi cu principalele elemente de specificitate care decurg din conţinutul materiei respective ne conduc la ameliorări sesizabile ale raportului input/output, sporind sensibil eficienţa multitudinii de procedee, de metode care compun „arsenalul" cadrului didactic.

În acest context, nu ni se pare exagerat dacă afirmăm că o planificare anuală de bună calitate** reprezintă nu numai un element adjuvant, ci o condiţie indispensabilă pentru optimizarea muncii educatoarei.

1. Deşi este deseori evidenţiat faptul că o corectă planificare a activităţilor de educaţie fizică este bine să ţină cont, printre altele, de faptul că „temele fiecărei activităţi trebuie să fie corelate cu toate celelalte, influenţîndu-se reciproc" şi că „în programarea temelor trebuie să se ţină seama de faptul că unele pot fi repetate cu eficienţă crescută într-un anumit anotimp al anului sau pe întreg parcursul anului şcolar"[1] şi în pofida circulaţiei asidue a unor modele publicate (modele care, fără a fi foarte numeroase, deşi au un caracter „orientativ", sînt preluate — identic sau cu modificări nesemnificative — de majoritatea cadrelor didactice), chestionarea unui eşantion de 321 de educatoare din grădiniţe din mediul rural sau urban din jud. Arad*** a relevat persistenţa unor dificultăţi (adesea insurmontabile) legate de întocmirea planificării anuale a activităţilor de educaţie fizică.

1.1. Dintre dificultăţile consemnate de cadrele didactice putem menţiona:

(a) probleme privind stabilirea riguroasă a ponderii pe care trebuie să o aibă un tip de exerciţii sau altul, a numărului exact de activităţi necesare pentru însuşirea corectă a unei anumite deprinderi (38,6% din subiecţii chestionaţi);

(b) neclarităţi legate de stabilirea ordinii în care sînt predate elementele (temele) prevăzute de programa în vigoare (respectiv succesiunea „temelor" din planificare (52,9% din subiecţi);

(c) dubii privind condiţiile concrete în care se efectuează unele exerciţii prevăzute în programă şi a nivelului de cerinţe la care să se limiteze cadrul didactic pentru preşco-

* Studiul de faţă face parte dintr-o cercetare mai amplă a cărei prime părţi am publicat-o în nr. 2/1985 al „Revistei de pedagogie".

** Insistenţa cu care ne ocupăm de problema planificărilor anuale ni se pare justificată dacă luăm în considerare situaţia oarecum paradoxală în care se găseşte învăţămîntul preşcolar. Dacă, spre exemplu, pentru nivelele „şcolare" (primar, gimnazial, liceal) situaţia este foarte clară pentru mai toate materiile (se cunoaşte exact numărul de lecţii care trebuie „alocate" predării anumitor cunoştinţe şi succesiunea în care vor fi abordate diferite teme), nu acelaşi lucru se poate afirma despre treapta la care ne referim. Actualele programe după care se conduc educatoarele sînt prea „vagi", locul lăsat iniţiativei, creativităţii cadrului didactic fiind inadmisibil de mare. Problema care se ridică cu acuitate (şi nu numai în cazul educaţiei fizice) pentru multe educatoare este de a şti cu precizie cît (ce număr de activităţi) şi cînd (în ce succesiune) se predau temele enunţate de programă.

*** Ancheta de opinie la care ne referim a constituit unul dintre principalele „momente" ale primei faze a cercetării organizate în perioada 1982—1984 la Grădiniţa „Sere" Arad, scopul principal constituindu-l depistarea — de o manieră cît mai obiectivă — a principalelor dificultăţi pe care le întîmpină practicienii în organizarea şi desfăşurarea activităţilor de educaţie fizică.

[1] Dumitrescu, M., *Creşterea eficienţei activităţilor comune organizate cu întreaga grupă de copii* în: În sprijinul aplicării programei în grădiniţă, culegere metodică editată de „Revista de pedagogie", Bucureşti, (f.a.), p. 125.

larii de diferite vîrste (cu referire în special la elementele de gimnastică ritmică, pașii de dans popular și elementele de gimnastică artistică) (8.5% din subiecți).

1.2. Această situație pare a fi favorizată — așa după cum rezultă din datele de care dispunem — de:

(a) caracterul ambiguu al unora dintre precizările apărute în literatura de specialitate (insuficienta precizie și claritate a acestora) (61% din educatoarele chestionate);

(b) absența unor modele suficient de explicite care să permită o orientare de ansamblu mai adecvată (8% din educatoare);

(c) orientarea preponderentă a specialiștilor către precizarea unor elemente de detaliu (spre exemplu se amintește abundențe de simple „descrieri" a modului de organizare și desfășurare a unor jocuri, exerciții, „verigi" ale activității sau ale activității în totalitate — a căror utilitate, departe de a fi insignifiantă, este totuși destul de limitată —) și mai puțin pentru precizarea coordonatelor esențiale, de ansamblu, care să limiteze (în sens pozitiv) proliferarea unui număr redus de „variante" aflate la ora actuală în circulație în grădinițe și să permită elaborarea unor modele de planificări a căror structură să fie consecința unor mai stricte ierarhizări în plan valoric (31%).

2. Plecînd și de la premisa că modelele de planificări anuale propuse într-o serie de lucrări nu rezistă integral unei analize critice (în primul rînd datorită insuficientei acțiuni discriminatorii operate cu ajutorul criteriilor adoptate de autori pentru selecția și ordonarea jocurilor, exercițiilor și a altor componente ale activității — criterii care apar uneori ca prea generale, cu valențe discriminatorii reduse —), în cadrul cercetării noastre am urmărit, pe lîngă alte aspecte ale organizării și desfășurării activităților de educație fizică în învățămîntul preșcolar, și stabilirea unor parametri (condiții) care să faciliteze întocmirea de către educatoare a unor planificări epurate de erori grosolane sau afectate hotărîtor de factori cu caracter extra-metodic (experiență personală, cuantumul și calitatea informației de specialitate de care dispune cadrul didactic, deformările subiective care pot apărea ca o consecință a erorilor de apreciere etc...)

2.1. Am considerat drept criterii principale (chiar dacă nu unice) care stau la baza elaborării unor modele de planificare (eșalonare) anuală a activităților de educație fizică:

(a) gradul de dificultate al fiecărui element prevăzut de programa în vigoare și

(b) importanța pe care o are fiecare dintre deprinderile avute în vedere *pentru dezvoltarea unei anumite calități motrice.*

2.2. Primul criteriu amintit este reprezentat de fapt prin numărul de repetări (reluări, exersări) a unei deprinderi. Din considerente strict metodologice am identificat gradul de dificultate cu numărul efectiv de activități de care are nevoie cadrul didactic pentru a realiza:

(a) execuția „corectă" (prin „corectă" fiind desemnate acele execuții ale căror „abateri" de la standardul indicat de literatura de specialitate se mențin între limite impuse de specificul vîrstei);

(b) pronunțata *„automatizare" a execuției* (subînțelegîndu-se capacitatea de a efectua transferuri pozitive ale mișcărilor sau grupurilor de mișcări deja exersate).

2.2.1. Gradul de dificultate a fost exprimat cu ajutorul unui *indice de dificultate*, pentru a cărui stabilire s-au avut în vedere o serie de parametri rezultați din:

(a) testări efective care au fost efectuate pe un lot de 144 preșcolari de 3—6 ani;

(b) valorile medii rezultate din centralizarea opiniilor exprimate de un eșantion de 283 de educatoare din diferite grădinițe de pe raza județului (care au fost solicitate — prin intermediul unui chestionar cu rubricație special concepută — să evalueze numărul de activități pe care le consideră necesare pentru a asigura însușirea adecvată a deprinderilor prevăzute de programă).

2.2.2. O astfel de modalitate de calcul este, desigur, susceptibilă de critici — parțial justificate — putînd apărea o serie de inconveniente generate de:

(a) imposibilitatea evitării unor posibile erori de apreciere datorate: volumului redus al populației investigate (volum condiționat de inerente impedimente de natură metodologică — lipsa de personal calificat pentru sondaje de finețe, timpul extrem de îndelungat reclamat de o investigare pe populații mai mari etc... —) și componenței eșantionului (marcată de acțiunea unor variabile fortuite, independente de voința noastră);

(b) luarea în calcul a estimărilor operate de educatoare, respectiv a unui parametru necesarmente afectat de subiectivism (deși au fost excluse în mod constant datele marginale).

2.2.3. În pofida neajunsurilor amintite — previzibile dealtfel — indicele numeric astfel obținut ni s-a părut suficient de relevant pentru a fi păstrat și utilizat în continuare.

Prin acest procedeu, care presupune o intercorelare a mai multor modalități de estimare a gradului de dificultate, considerăm că se pot elimina (fie și parțial) neajunsurile cauzate de ambiguitatea unora dintre criteriile preferate în alte planificări, înlocuindu-se (fără însă a se nega sau ignora cu totul) prea vagul „bun simț profesional" cu o manieră mai riguroasă și mai realistă de apreciere.

2.3. Al doilea criteriu l-a constituit importanța pe care o are o deprindere sau alta pentru dezvoltarea unei anumite calități

motrice și *„utilitatea"* acesteia pentru preșcolar (prin „utilitate" înțelegîndu-se în principal: *(a)* frecvența cu care copilul va reîntîlni respectivul ansamblu de mișcări în viața de zi cu zi și *(b)* importanța acestuia pentru învățarea și consolidarea ulterioară a unor deprinderi mai complexe — spre exemplu cele presupuse de unele sporturi —).

Spre deosebire de programa în vigoare (care vorbește despre „exerciții speciale" pentru dezvoltarea unei calități motrice) am plecat de la considerentul că un exercițiu fizic „obișnuit" poate fi utilizat în egală măsură și pentru dezvoltarea unei anumite calități motrice, cu condiția modificării unor parametri de execuție (ritm, tempou, amplitudinea mișcării, greutatea și dimensiunea obiectului cu care se execută acțiunea motrică, numărul de repetări globale etc...[2] Criteriul a fost valorificat prin introducerea în calcul a unor *coeficienți de ponderare* pentru fiecare calitate motrică în parte. Stabilirea coeficienților de ponderare s-a făcut în funcție de particularitățile de vîrstă și de anumite priorități impuse de caracteristicile fundamentale ale dezvoltării morfo-funcționale a organismului copilului.

2.4. Valorile numerice astfel obținute au condus, în final, la stabilirea:

(a) numărului concret de activități în care deprinderea respectivă trebuie să fie exersată în vederea „învățării" corecte (renunțîndu-se astfel la nejustificata dar omniprezenta „pereche" — activitate de învățare a elementului — activitate de consolidare[3], păstrată în mai toate planificările, în pofida faptului evident că, de multe ori, pentru o însușire acceptabilă a unui complex de mișcări este nevoie de un număr mai mare de activități) și

(b) numărului concret de activități în care elementul respectiv este introdus strict cu scopul de a contribui la dezvoltarea unei anumite calități motrice (impunîndu-se prin urmare modificări ale modului de desfășurare al exercițiilor).

2.5. Ca tehnică efectivă de întocmire a planificării (și luînd ca punct de plecare datele conținute de Tabelul *P* am preconizat un procedeu care ni s-a părut destul de simplu și eficient deoarece facilitează modificarea succesiunii temelor după dorință, într-un timp scurt și cu minim efort, analiza ușoară a unui număr practic nelimitat de variante posibile, înainte de a se ajunge la o formă definitivă).

Pentru fiecare grupă, s-au folosit fișe de carton (de cca. 19/8 cm* diferit colorate, pe care au fost trecute (înscrise) elementele cuprinse în tabelul anexat (pe o fișă apărînd un singur element). Pentru un singur „element" se obțin așadar:

(a) un număr de fișe (toate de aceeași culoare) desemnînd activitățile destinate „învățării" deprinderii respective;

(b) un anumit număr de fișe (de o altă culoare), egale ca număr cu activitățile necesare „automatizării" deprinderii;

(c) un număr de fișe (de altă culoare) simbolizînd activitățile în care „elementele" respective au rolul de a contribui la dezvoltarea unei anumite calități motrice.

Prin „ordonarea" fișelor (înșiruirea lor într-o succesiune stabilită de fiecare cadru didactic în parte conform criteriilor menționate deja) se obține o primă variantă de planificare care permite cu ușurință o privire de ansamblu asupra înlănțuirii „temelor" activităților pe întreaga durată a anului școlar și o analiză rapidă, de ansamblu, a succesiunii acestora. Orice modificări se pot opera instantaneu prin simpla schimbare de poziție (înlocuire între ele) a fișelor. Odată stabilită forma definitivă, conținutul „fișelor" se copiază, în ordine, pe un formular cu rubricație specifică obținîndu-se o „planificare anuală" obișnuită.

3. O sumară analiză a rezultatelor obținute (tabel *P* și P_a) evidențiază o serie de „neconcordanțe" între modelul propus de noi și alte astfel de pattern-uri concepute de alți autori. Situația este explicabilă dacă avem în vedere criteriile considerate, ca și faptul că nu s-au introdus nici un fel de condiții cu rol limitativ.

3.1. În acest sens, deoarece numărul de „repetări" ale unei deprinderi reclamat de modelul propus conduce la un număr total de activități mai mare decît cel prevăzut în programă (care, sub acest aspect, se dovedește destul de „zgîrcită"), se poate proceda la:

(a) introducerea unui „coeficient de corecție" (cu funcție de a diminua numărul total de activități pînă la limita preconizată de metodicile clasice, păstrîndu-se însă intacte proporțiile inițial stabilite);

(b) selecția riguroasă a „elementelor" care urmează să fie însușite de fiecare grupă de vîrstă în parte;

(c) exersarea a două (sau chiar mai multe) elemente în cadrul unei activități**

3.2. Modelul propus poate fi, desigur, privit cu rezerve, mai ales dacă este judecat prin prisma experienței individuale a fiecărui cadru didactic (oricît de vastă, de bogată, necesarmente limitată). Ținînd însă cont de metodologia de cercetare utilizată, putem afirma că soluțiile avansate de noi prezintă

---

[2] Mitra, G., Mogoș, A., *Metodica educației fizice școlare*, București, Editura Sport-Turism, 1980., p. 53.

[3] Dumitrescu, M., — art. cit., p. 128—136

* Pentru a economisi timp și energie, drept „fișe" se pot folosi *cartelele de date*, curent utilizate în informatică și ușor de procurat de la orice centru sau oficiu de calcul.

** Soluție pentru care de altfel am optat și noi (în combinație desigur cu alternativa „b"), preconizînd sporirea „densității" activității în variante care, fără a diminua efectele pozitive ale unei astfel de măsuri, să nu aibă drept consecință suprasolicitarea preșcolarilor sau „sportivizarea" activității.

Tabelul *P*

Conținutul activității	Număr de activități		
	grupa mică	grupa mijlocie	grupa mare
1. Mers obișnuit	2	(1)	(1)
2. Mers ritmat	4	2	2
3. Mers pe vîrfuri	2	2	(1)
4. Mers pe călcîie	—	2	(1)
5. Mers în ghemuit	—	3	3
6. Mers cu ocolire de obstacole	3	2	(2)
7. Mers cu păşire peste obstacole	3	2	(2)
8. Mers cu păşire pe sub obstacole	1	1	—
9. Mers fandat	—	—	3
10. Alergare obişnuită	2	2	—
11. Alergare cu păşire peste obstacole	2	4	4
12. Alergare cu ocolire de obstacole	2	(1)	(1)
13. Alergare în ritm variat	3	3	3
14. Alergare cu genunchii la piept	—	—	3
15. Alergare cu călcîiele la şezut	—	—	3
16. Alergare cu păşire pe sub obstacole	—	2	(1)
17. Alergare spre o direcţie indicată	2	(1)	(1)
18. Sărituri libere cu desprindere de pe ambele picioare (cu deplasare)	4	3	3
19. Săritura în lungime de pe loc	3	2	(2)
20. Sărituri libere cu desprindere de pe un picior	—	3	3
21. Săritură în lungime cu elan	—	—	4
22. Săritură de pe loc pentru atingerea unui obiect suspendat	—	—	4
23. Săritură în înălţime (săritură peste un baston situat la cca 20 cm. de sol)	—	—	3
24. Aruncarea cu ambele mîini în sus	2	(1)	(1)
25. Aruncarea cu ambele mîini înainte	2	(1)	(1)
26. Aruncarea cu o mînă de la umăr	—	3	4
27. Aruncarea cu ambele mîini peste cap	2	—	—
28. Aruncarea cu ambele mîini de la piept	—	—	4
29. Aruncarea cu două mîini de deasupra capului	—	—	4
30. Prinderea cu ambele mîini sus (deasupra capului)	—	—	5
31. Prinderea cu ambele mîini jos	4	3	(1)
32. Prinderea cu ambele mîini la piept	—	3	5
33. Mers pe suprafaţă redusă de sprijin (pe sol)	4	(1)	(1)
34. Mers în echilibru pe suprafaţă înaltă de sprijin	—	4	3
35. Mers în echilibru cu transportul unor obiecte uşoare	—	4	3
36. Mers pe plan înclinat	—	—	3
37. Deplasare pe palme şi pe genunchi	2	(1)	(1)
38. Tîrîre pe abdomen cu împingere în antebraţe şi pe vîrful picioarelor	—	3	(1)
39. Tîrîre din şezînd	—	2	(1)
40. Tîrîre din culcat pe spate	—	—	3
41. Tîrîre din culcat înainte cu deplasarea alternativă a membrelor	3	(1)	(1)
42. Tracţiune (de obiecte sau între grupe de copii)	3	3	3
43. Împingerea (unor obiecte)	3	3	3
44. Transportul unor obiecte uşoare	—	2	4
45. Trecerea peste obstacole joase cu păşire pe obstacol	3	(1)	(1)
46. Cătărare cu ajutorul braţelor şi picioarelor pe banca înclinată	—	—	4
47. Trecerea de pe o scară fixă pe cealaltă prin păşire în lateral	—	—	5
48. Urcare liberă la scara fixă	3	(1)	(1
49. Elemente de gimnastică acrobatică artistică, dans popular**	23	31	42

*Vezi tabelul *Pa*
** elemente introduse cu caracter facultativ.

Tabelul *Pa*

ELEMENTE DE GIMNASTICĂ ARTISTICĂ, DANS POPULAR ŞI GIMNASTICĂ ACROBATICĂ, SELECŢIONATE PENTRU A FI ÎNVĂŢATE ÎN GRĂDINIŢĂ

1. Mers artistic
2. Legănări de trunchi cu balansări de braţe
3. Pas de polcă
4. Pas de galop
5. Pas de vals
6. Pas schimbat
7. Săritura deschisă şi închisă
8. Paşi succesivi (înainte, înapoi, cu întoarcere)
9. Pas alăturat (pas alăturat cu oprire şi bătaie)
10. Paşi adăugaţi
11. Pas săltat
12. Pas tropotit
13. Pas şchiopătat
14. Pas încrucişat
15. Bătaie simplă sau dublă cu piciorul
16. Bătaie simplă sau dublă la picior
17. Rulare laterală din poziţia ghemuit (pentru grupele de 3—4 ani)
18. Din culcat pe spate, ridicarea picioarelor la 90° (numai începînd cu grupele de 4—5 ani)
19. Cumpăna pe un genunchi şi pe palme (numai începînd cu grupele de 4—5 ani)
20. Semi-sfoara (numai începînd cu grupele de 4—5 ani)
21. Stînd pe omoplaţi („luminarea") (numai începînd cu grupele de 5—6 ani).

un grad mai ridicat de obiectivitate decît alte iniţiative de acest gen. Chiar dacă nu am putut elimina integral o anumită „imprecizie" a datelor („imprecizie" inerentă, am îndrăzni să afirmăm, oricărei cercetări care se vede în situaţia de a apela la sondaje de opinie, indiferent de nivelul de „sofisticare" a chestionarelor sau de „abilitatea" operatorilor de teren), acestea păstrează însă un grad acceptabil de „siguranţă", reproducînd destul de fidel situaţia „de teren".

Se impune, aşadar, cu stringenţă, regîndirea sarcinilor prevăzute de programă (sub raport cantitativ în primul rînd), o mai riguroasă „dispunere" a acestora pe etape de vîrstă (diferenţiere mai pronunţată pe grupe de vîrstă) şi redimensionarea „timpului" alocat realizării integrale a prevederilor programei (numărului de activităţi de educaţie fizică prevăzute pentru întregul an şcolar. Aşa după cum am încercat să demonstrăm, este necesară o mai strînsă sincronizare a deziderateior cadrelor didactice cu posibilităţile efective de care dispun preşcolarii şi înlocuirea unor „pattern"-uri care se dovedesc, uneori, insuficient corelate cu condiţiile concrete în care educatoarea îşi desfăşoară activitatea de zi cu zi.

Sistematizarea recapitulării materiei la geometrie, în clasa a X-a

Prof. PETRUȚA GĂZDARU,
inspector de specialitate — Inspectoratul Școlar al Municipiului București,
Prof. CORNELIA SEGĂRCEANU
Liceul Industrial Nr. 4, „Energetic" din București

REALIZAREA orelor de sistematizare a materiei în vederea obținerii unui randament maxim în condițiile concrete ale unei clase, depinde, în ultimă instanță, de doi factori: aprecierea justă a nivelului clasei și receptivitatea elevilor privind modul în care se pregătește aceasta.

Orele de recapitulare sînt, mai mult decît celelalte ore, rezultatul cooperării profesor-elev, care se desfășoară, în cea mai mare parte, înaintea orelor de sistematizare de la sfîrșitul clasei a X-a. De aceea profesorul este necesar să îndrume și să verifice periodic munca de recapitulare și de sistematizare a materiei, cu atît mai mult cu cît, volumul cunoștințelor necesită și timp și ritmicitate în pregătire, iar abordarea temelor propuse, o altă viziune decît aceea pentru o lecție curentă.

„Planul recapitulării" fiind dat cu o lună înaintea orelor rezervate sistematizării, verificarea se poate face săptămînal, sugerînd elevilor să pregătească întîi geometria plană, apoi trigonometria și în final geometria în spațiu.

Dacă elevii nu au fost obișnuiți ca la fiecare sfîrșit de capitol să efectueze o schemă a acestuia, va trebui, acum, să li se indice tipuri de scheme sau întrebări, la care răspunsurile scrise să constituie o sinteză a capitolului sau temei respective.

Verificarea periodică și nu numai la sfîrșit, este necesară din mai multe motive:

a) obligă elevul la parcurgerea ritmică a materialului, evitînd munca în salturi care, după cum se știe, în cazul obiectului matematică, devine, în cele mai multe cazuri ineficientă, conducînd la un randament scăzut;

b) asigură elevului garanția însușirii corecte a enunțurilor și raționamentelor;

c) oferă profesorului cunoașterea stadiului real al nivelului cunoștințelor de geometrie dobîndite de elevii clasei precum și a potențialului intelectual la sfîrșitul treptei I de liceu;

d) devine un mijloc de stimulare a efortului propriu al elevilor;

e) corectează din timp erorile eventuale de raționament, dînd elevilor astfel, posibilitatea de a le înlătura;

f) pentru clase de nivel foarte bun se poate lăsa la latitudinea elevilor atît planul schemei cît și volumul de cunoștințe care să-l cuprindă, indicîndu-se doar minimul. În acest caz verificarea îi aduce profesorului și date în plus referitoare la puterea de analiză, sinteză, generalizare a fiecărui elev în parte, cît și a capacității lor creatoare.

Abia după ce toată materia a fost trecută în revistă, cu accent pe noțiunile importante, elevii vor completa tablourile pe care le-am prezentat într-unul din numerele trecute. Verificarea acestora se face cu cîteva zile înaintea orelor de sinteză, pentru a se putea trece la proiectarea lor. În urma constatărilor făcute, profesorul își stabilește obiectivele globale și diferențiate.

Obiectivele globale se referă la:

a) cunoștințele teoretice de geometrie și trigonometrie care vor fi analizate în cadrul orelor de sinteză (enunț, delimitare a proprietăților, extinderi, corelații);

b) raportul dintre timpul afectat chestiunilor teoretice și cel afectat rezolvării problemelor de sinteză în cadrul numărului de ore existent.

Obiectivele diferențiate stabilesc alegerea concretă a problemelor și exercițiilor pentru fiecare oră de recapitulare, precum și a modului în care vor fi discutate tablourile (care rubrici vor fi analizate în amănunțime, ce corelații se urmăresc, mijloace și procedee care vor fi utilizate)

Prezentăm spre exemplificare, rezolvarea unor probleme enunțate în partea I a articolului (publicat în „Revista de pedagogie" nr. 4/1985) și obiectivele de natură teoretică ale fiecărei probleme. Celelalte au fost amînțite odată cu textul problemelor.

Problema 55/p 137 (manual cl. a X-a)

În triunghiurile *ABD* și *ACE* (fig. 1) folosind relațiile trigonometrice într-un triunghi dreptunghic se obțin lungimile:

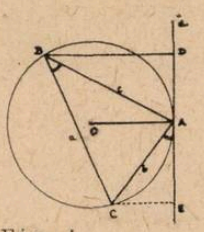


Fig. 1

$BD = c \sin C$
$AD = c \cos C$
$CE = b \sin B$
$AE = b \cos B$

Aria descrisă prin rotirea lui $[BC]$ este aria laterală a unui trunchi de con, care are raza mare egală cu BD, raza mică egală cu CE și înălțimea DE; generatoarea este BC. Deci:

$$A_{tr} = \pi a(c \sin C + b \sin B) = \pi a \left(\frac{c^2}{2R} + \frac{b^2}{2R}\right) = \frac{\pi a}{2R}(b^2 + c^2) = \frac{2\pi\sigma}{bc}(b^2 + c^2)$$

unde σ este aria triunghiului ABC.

Devine interesant însă volumul corpului obținut prin rotirea întregului triunghi în jurul tangentei în A.

$$V_{corp} = \frac{\pi}{3}[DE(BD^2 + CE^2 + BD \cdot CE) - BD^2AD - CE^2AE] = \frac{\pi}{3}(BD^2AE + CE^2AD + DE \cdot BD \cdot CE) = \frac{\pi}{3}[c^2 \sin^2 C\, b \cos B + b^2 \sin^2 B c \cos C + (c \cos C + b \cos B) \cdot c \sin C\, b \sin B] = \frac{\pi}{3}(bc^2 \sin^2 C \cos B + b^2c \sin^2 B \cos C + bc^2 \sin C \cos C \sin B + b^2c \sin C \sin B \cos B) = \frac{\pi bc}{3} \sin A(c \sin C + b \sin B) = \frac{4\pi\sigma^2}{3abc}(b^2 + c^2).$$

S-a ținut seama de faptul că într-un triunghi suma unghiurilor este de 180° și deci $A = 180° - (B + C)$, implică $\sin(B + C) = \sin A$ necesar în înlocuirea lui ($\sin C \cos B + \sin B \cos C$) ce se obține la descompunerea în factori a parantezei de mai sus.

Problema nu este dificilă, dar la aflarea volumului alegerea numărului minim de calcule este o verificare a stăpînirii tehnicii de îmbinare a formulelor de trigonometrie cu cele de algebră elementară.

Rezultatul aflat este scurt, dar fără observarea factorilor comuni BD^2 și CE^2, apoi a înlocuirii tuturor segmentelor în funcție de b, c, $\widehat{B}$, $\widehat{C}$, precum și a descompunerii ultimei paranteze care conduce în final la $\sin A$, rezolvarea ar fi fost anevoioasă.

În cadrul soluției apar, după cum s-a văzut următoarele propoziții de bază:

1) Tangenta într-un punct al cercului este perpendiculară pe rază în acel punct;

2) măsura unghiului înscris într-un cerc este egală cu jumătate din măsura arcului cuprins între laturile sale;

3) măsura unghiului format de tangenta într-un punct la cerc și o coardă cu una din extremități în punctul respectiv este egală cu jumătate din măsura arcului ce subîntinde coarda;

4) rezolvarea unui triunghi dreptunghic folosind funcțiile trigonometrice;

5) suma unghiurilor unui triunghi este egală cu 180°;

6) teorema sinusului într-un triunghi oarecare;

7) raza cercului circumscris unui triunghi în funcție de aria triunghiului și de laturi: $R = \frac{abc}{4\sigma}$.

8) aria laterală a trunchiului de con, volumul conului și al trunchiului de con;

9) funcțiile trigonometrice ale sumei de arce;

10) reducerea la primul cadran;

11) calcul algebric elementar necesar descompunerii în factori, precum și aflarea unui termen dintr-o egalitate în care apar fracții;

Problema nr. 10/p 131 (manual cl. a X-a)

a) Din asemănarea triunghiurilor MDC și MBA rezultă (fig. 2)

$$\frac{MN}{MP} = \frac{DC}{BA} \Leftrightarrow \frac{MN}{MN + MP} = \frac{DC}{DC + BA} \Rightarrow \Rightarrow \frac{MN}{h} = \frac{b}{a + b} \Leftrightarrow MN = \frac{bh}{a + b}.$$

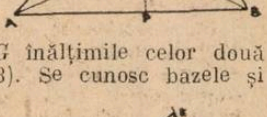


Fig. 2

b) Fie EF și EG înălțimile celor două triunghiuri (fig. 3). Se cunosc bazele și

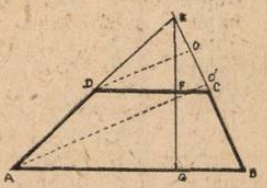


Fig. 3

diferența înălțimilor celor două triunghiuri, adică

$$EG - EF = h$$

Din asemănarea lui CDE cu BAE se obține relația:

$$\frac{EF}{EG} = \frac{DC}{AB} \Leftrightarrow \frac{EF}{EG - EF} = \frac{DC}{AB - DC} \Rightarrow EF = \frac{bh}{a - b}.$$

La fel se află și EG.

Celelalte înălțimi nu se pot afla doar cu a, b, h date; mai este necesar un element — de lungime sau de unghi, pentru ca triunghiul CMB să poată fi determinat (fig. 3) și deci și triunghiurile CDE și ABE.

c) Se presupune că se cunosc a, b, h și poziția punctelor A și B. Dacă punctele A și B sînt date, atunci este necesar încă un element care să determine poziția punctelor C și D.

Deoarece C și D se află pe o paralelă la AB (fig. 4 și 5) situată la distanța h de aceasta, dacă se cunoaște lungimea lui BC sau AD se pot determina vîrfurile C și D la intersecția cercului cu centrul în B (respectiv A) de rază BC (sau AD) cu paralela la AB; dacă se dă măsura unghiului B (sau A) punctul C se află la intersecția semidreptei cu originea în B care face cu AB un unghi de

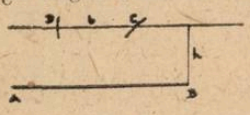


Fig. 4

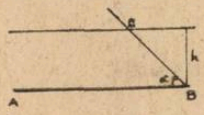


Fig. 5

măsură dată, cu paralela aflată la distanța h de AB (sau D la intersecția unei semidrepte cu originea în A care face unghi de măsură dată cu AB, cu paralela dusă la distanța h de AB).

Considerînd determinarea trapezului în sensul existenței unui număr finit de soluții, în primul caz — cînd se dă și BC — paralela la AB poate fi intersectată de cercul de rază BC în două puncte, un punct sau nici unul, ceeace înseamnă că se pot construi două, unul sau nici un trapez cu condițiile date în enunț. Se poate aminti că rezolvarea problemei de construcție se reduce de fapt la construirea unui triunghi cînd se cunosc două laturi și înălțimea corespunzătoare uneia dintre ele.

În al doilea caz, există un singur trapez care îndeplinește condițiile din text. Semidreapta cu originea în B intersectează într-un singur punct paralela la AB și numai în cazul în care unghiul dat nu este propriu — ceea ce din capul locului nu poate determina un trapez — intersecția nu există. După nivelul clasei și timpul avut la dispoziție se pot discuta posibilitățile de existență ale soluțiilor în funcție de a, b, h. De observat că dreapta AB împarte planul în două semiplane, deci discuția anterioară referitoare la existența și construcția trapezului într-unul din semiplane se repetă și în celălalt semiplan.

d) Este interesant de observat că a, b, h fiind date, locul geometric al lui E este o paralelă la AB (fig. 6).

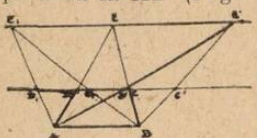


Fig. 6

Din $AB = a$, $DC = b$, și h date rezultă $EG = \dfrac{ah}{a-b} = ct.$ Distanța de la E la AB fiind constantă, E se află pe o paralelă la AB. Reciproc, orice punct E care se află pe $(d) \parallel AB$ $\left(\text{la distanța } \dfrac{ah}{a-b}\right)$ unit cu A și B se obțin EA și EB. Aceste segmente intersectează o paralelă la AB dusă la distanța h în punctele C și respectiv D ale trapezului. Segmentul CD astfel aflat are lungimea b.

În egalitatea $\dfrac{DC}{AB} = \dfrac{EF}{EG}$ trei din segmente au lungime constantă; de aici $DC = b$.

În fig. 7 sînt redate pozițiile particulare și intermediare ale proiecțiilor lui A și D pe BC pentru $\widehat{E} < 90°$.

Atît timp cît triunghiul ABE este ascuțitunghic AO și DO' vor fi în interiorul lui și deci $O \in (O'B)$. Cînd $\widehat{ABE}$ devine drept (fig. 7e) $C = O'$ și $B = O$. Pentru $\widehat{E} < 90°$

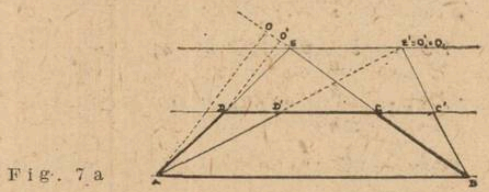


Fig. 7 a

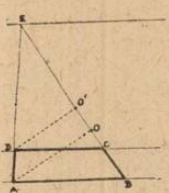


Fig. 7 b

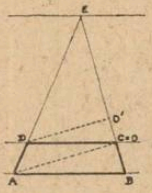


Fig. 7 c

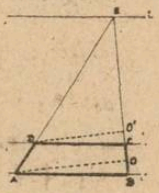


Fig. 7 d

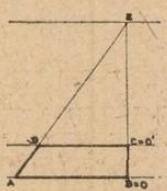


Fig. 7 e

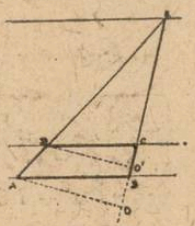


Fig. 7 f

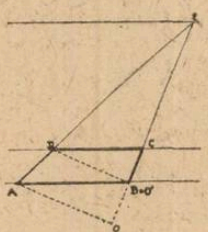


Fig. 7 g

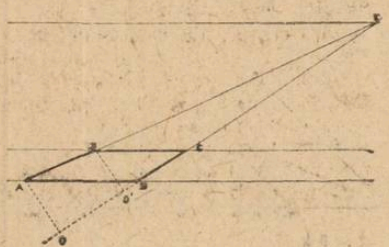


Fig. 7 h

mai există poziții ale lui E astfel încît O' să nu se afle pe segmentul OB, cele în care ΔDBE este ascuțitunghic. În poziția limită în care $\widehat{DBE} = 90°$, $B = O'$ și în acest caz și ΔDBC este dreptunghic (fig. 7g), DB este catetă și DC ipotenuză de lungime b, iar $m(\widehat{DCB}) = 180° - \alpha$; $(\alpha = m(\widehat{ABC}))$, iar $CO' = b\cos(180° - \alpha) = BC = \dfrac{h}{\sin\alpha}$ (BC calculat din $\Delta BCC'$).

Cînd ΔDBE devine obtuzunghic (fig. 7h) înălțimea DO' este în exteriorul lui. Cum DO' și AO paralele rezultă $O' \in (OB)$.

Triunghiul DBE obtuzunghic $\Rightarrow CO' > BC \Rightarrow b\cos(180° - \alpha) > \dfrac{h}{\sin\alpha} \Rightarrow -b\cos\alpha > \dfrac{h}{\sin\alpha} > 0 \Rightarrow \sin 2\alpha < -\dfrac{2h}{b} =$

$\sin 2\alpha_0$ (α_0 — măsura unghiului ABC cînd $\widehat{DBE}$ este drept). Evident $-1 < -\dfrac{2h}{b} \Rightarrow 2h < b$.

Dacă $2h \geqslant b$ unghiul $\widehat{DBE}$ este cel mult drept. În ipoteza că $2h < b$ există cel puțin o poziție a lui E pe paralela la AB astfel încît în trapezul corespunzător $O' \in (OB)$. Dacă $2h \geqslant b$ o asemenea poziție nu există.

Se poate demonstra că pentru $2h = b$

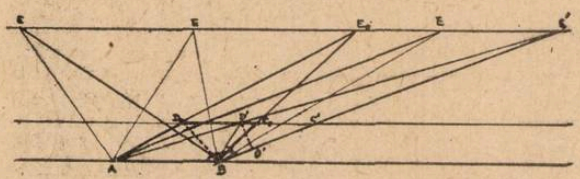


Fig. 8

diferența $CO' - BC < 0$. Într-adevăr: $CO' - BC = -b\cos\alpha - \dfrac{b}{2\sin\alpha} = \dfrac{-b(\sin 2\alpha + 1)}{2\sin\alpha} < 0 \Rightarrow CO' < BC$ oricare ar fi $\alpha \in (0, 180°)$. Cînd $2h = b \Rightarrow \alpha_0 = 135°$ deci $180° - \alpha_0 = 45° \Rightarrow \Delta DBC$ — dreptunghic isoscel — observație utilă pentru construcție (fig. 8).

În concluzie există trapeze pentru care $O' \in (OB)$ și E — ascuțit numai dacă $b > 2h$.

Pentru calcularea lui OO' se aplică relația dintre un segment și proiecția lui pe o dreaptă.

$OO' = pr_{BC}AD \Rightarrow OO' = AD\cos\hat{E}$, dacă $\hat{E}$ — ascuțit și $OO' = AD\cos(180° - \hat{E}) = -AD\cos\hat{E}$, dacă $\hat{E}$ — obtuz.

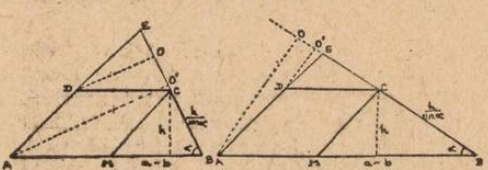


Fig. 9 a

Fig. 9 b

AD se poate obține în mai multe moduri, expunem pe cel din fig. 3 și fig. 9a, 9b.

Din $CM \parallel AE \Rightarrow AMCD$ paralelogram $\Rightarrow \Rightarrow CM = AD \Rightarrow AD\cos\hat{E} = CM\cos\hat{E}$. În ΔCMB din teorema cosinusului aplicată

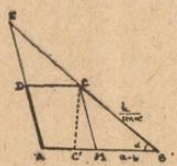


Fig. 9 c

unghiului MCB $\widehat{MCB} = \hat{E} \Rightarrow CM\cos\hat{E} = \dfrac{CM^2 + BC^2 - BM^2}{2BC} =$

$$= \frac{(a-b)^2 + \dfrac{h^2}{\sin^2\alpha} - 2h(a-b)\dfrac{\cos\alpha}{\sin\alpha} + \dfrac{\dfrac{h^2}{\sin\alpha} - (a-b)^2}{\dfrac{2h}{\sin\alpha}}}{\dfrac{2h}{\sin\alpha}} =$$

$$= \frac{\dfrac{2h^2}{\sin^2\alpha} - 2h(a-b)\dfrac{\cos\alpha}{\sin\alpha}}{\dfrac{2h}{\sin\alpha}} =$$

$$= \frac{h}{\sin\alpha} - (a-b)\cos\alpha.$$

Dacă $\hat{E} < 90° \Rightarrow \cos\hat{E} > 0 \Rightarrow OO' = \dfrac{h}{\sin\alpha} - (a-b)\cos\alpha$.

Pentru $A > 90°$ (fig. 9c) $MC' = h\operatorname{ctg}\alpha - (a-b)$, ceea ce în calculul lui $CM^2 = MC'^2 + h^2$, nu influențează.

Dacă $O = C \Rightarrow OB = BC \Rightarrow a\cos\alpha = \dfrac{h}{\sin\alpha} \Rightarrow \sin 2\alpha = \dfrac{2h}{a}$.

Se mai poate face la această discuție observația că pentru a, b, h date și $\alpha \in (0, 180°)$, $\widehat{AEB}$ are un maxim și anume cînd triunghiul AEB este isoscel. O demonstrație a acestui fapt folosește funcția de gradul II (minimul ei) și monotonia funcțiilor trigonometrice.

e) Pentru compararea volumelor celor două corpuri se calculează diferența lor $V_1 - V_2$, unde V_1 este volumul corpului obținut prin rotirea trapezului în jurul lui DC, iar V_2 prin rotirea în jurul lui AB

Se obține $V_1 - V_2 = \dfrac{\pi h^2}{3}(a - b) > 0$ ($a > b$ din ipoteză).

$f)\ V = \frac{\pi}{3} h \sin \alpha (a^2 + b^2 + ab)$.

Obiective teoretice. Considerăm că nu este necesar să mai enumerăm propozițiile matematice utilizate în rezolvarea problemei, deoarece problema a fost aleasă mai mult pentru punctele b, d, e care solicită din partea rezolvitorului discuție asupra soluțiilor și a construcției fără ca aceasta să apară explicit în enunț. Aceste puncte au fost introduse în intenția deprinderii elevilor cu problemele reale care conțin, în cea mai mare parte a cazurilor, elemente în plus, din care trebuie selectate cele suficiente rezolvării; de asemenea nu toate întrebările au răspunsul afirmativ (elevii trebuie obișnuiți să se întrebe, să caute singuri extinderi ale problemelor, generalizări, particularizări, ori discutarea lor considerînd anumite elemente variabile).

Problema nr. 37/p. 136 (manual cl. a X-a) Pentru rezolvarea problemei sînt necesare cele mai multe din propozițiile geometriei în spațiu și de largă utilizare, cum sînt cele

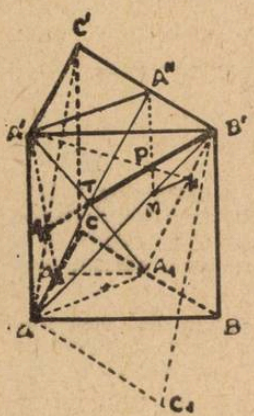


Fig. 10

legate de paralelism, perpendicularitate. Pe de altă parte este o problemă de loc geometric care nu se reduce la o problemă de geometrie plană, iar în cadrul rezolvării ei intervin și alte locuri geometrice (de exemplu locul proiecțiilor punctelor unei drepte pe un plan este o dreaptă). Sînt atinse și obiective privind metode și modalități de a arăta concurența a două drepte în spațiu, condiții de coliniaritate sau desenarea unor plane cînd se cunosc trei puncte ale sale în cadrul unei intersecții cu un corp.

Locul geometric cerut este segmentul $B'T$ (fig. 10).

Problema nr. 28 și problema nr. 29 (I. Mitrache și I. Borca — *Probleme de matematică pentru treapta I de liceu*).

Alegerea acestor probleme s-a făcut datorită modului firesc în care algebra se împletește cu geometria; noțiunile geometrice folosite au fost expuse odată cu textul problemei, acum vom specifica pe cele algebrice necesare în rezolvarea problemei: alegerea convenabilă a unei variabile, aflarea lui Imf pentru o funcție, discuția unei ecuații de gradul II cînd ambele rădăcini sînt mai mari decît un număr a, interpretarea geometrică a rezultatelor algebrice. Soluțiile problemelor se fală în culegerea amintită.

Problemele nr. 1—8

Sînt așa-numitele probleme „cuminți", care nu solicită o inventivitate deosebită pentru rezolvarea lor, nici o gamă atît de variată de cunoștințe precum cele prezentate înainte, dar conțin majoritatea elementelor de nivel minim ale unui elev absolvent al primei trepte de liceu, deci sînt recomandabile pentru clasele cu un nivel mai puțin ridicat, sau ca exerciții orale pentru clasele cu nivel bun.

Problema nr. 8 este un exemplu de problemă în care rezultatele nu sînt „frumoase", dar nu prezintă nici un fel de dificultate de rezolvare în sensul unor calcule greoaie.

Piramida din problema nr. 8, a cărei arie și volum se cere nu este o piramidă regulată, de aceea aflarea ariei laterale obligă elevul la descoperirea unor triunghiuri dreptunghice, iar aflarea volumului piramidelor $MVDC$ și $MVDA$ la căutarea unor „baze" așezate nu neapărat orizontal.

În modul de abordare precum și de rezolvare completă al unei probleme în clasă, geometria diferă de celelalte părți ale matematicii. O problemă de geometrie nu poate fi descompusă în etape decît după ce a fost de fapt rezolvată.

Uneori din cîteva raționamente exprimate verbal cu puține cuvinte — vezi problema nr. 37, unde locul geometric este intersecția planelor $(A''AB')$ și $(A'A_1B')$ — așezarea logică a propozițiilor necesită mult spațiu și deci și timp lung de scriere. De aceea asemenea probleme își justifică utilitatea metodică și instructivă dacă după judecarea lor în clasă, împreună cu elevii, se cere detalierea rezolvării ca temă pentru acasă.

Problemele care necesită însă discuție legată de calcule algebrice sau trigonometrice (problemele nr. *28* și nr. *29*), sau cele a căror rezolvare este posibilă prin metode diferite ca fond, vor fi analizate în amănunțime cu elevii, mai ales la clasele de nivel mediu. Dacă o clasă are nivelul mai scăzut calculele lungi și concentrarea asupra acestora, distrage atenția elevilor de la elementele de geometrie ale problemei, îngreunează vederea de ansamblu a acesteia. Pentru clase cu nivel foarte bun o asemenea problemă poate fi un interesant punct de plecare pentru generalizări, extinderi, extrapolări.

Pentru reducerea timpului necesar discutării unor probleme — de exemplu *problema nr. 10* — cum sînt cele în care abundă numărul construcțiilor sau a situațiilor, e recomandabil să se folosească proiectarea la retroproiector sau epidiascop a figurilor respective, alegîndu-se pentru desenarea pe tablă

și în caiete numai a celor reprezentative pe care se va face apoi rezolvarea în detaliu.

De exemplu setul de figuri nr. 7 necesar rezolvării punctului d de la problema nr. 10 se poate proiecta în întregime, discuta oral, dar se va analiza pe caiete numai fig. 7*h*.

Corpurile obținute prin rotirea fig. 1—6 (de la pag. 36 „Revista de pedagogie" nr. 4) se vor proiecta ca o verificare a corectitudinii construcțiilor făcute de elevi la o clasă cu nivel mai scăzut; pentru celelalte nivele nu este necesar, problemele fiind fără dificultăți sau variante de interpretare. Este utilă folosirea retroproiectorului pentru imaginarea unei mișcări, cum ar fi descrierea locurilor geometrice sau schimbarea pozițiilor unor elemente variabile, prin suprapunerea foliilor, care, în felul acesta, economisesc timpul necesar reproducerii de mai multe ori a aceluiași desen, timp cîștigat astfel pentru raționamente.

Figurile 7 de la problema nr. 10 se prezintă succesiv ca un film, așezate pe orizontală sau pe verticală (la acestea se poate folosi și epidiascopul) iar pentru fig. 8 de la aceeași problemă este mai indicată suprapunerea foliilor.

Foliile pot fi executate într-o singură culoare, dar ar fi mai sugestiv folosirea culorilor pentru evidențierea elementelor importante.

Alegerea sau interferarea metodelor pentru orele de recapitulare rămîne expresia personalității și experienței pedagogice a profesorului, acesta fiind singurul în măsură să stabilească atît obiectivele cît și modul concret de realizare a lor, astfel încît să fie asigurată o eficiență maximă.

Obiectivele predării-învățării muzicii în școală

Prof. LUCIA PETROMAN, Liceul de Artă „Ion Vidu" din Timișoara
Prof. AVRAM FLOREA, Liceul Pedagogic din Timișoara

În predarea-învățarea muzicii obiectivele urmărite sînt multiple: însușirea unor noțiuni, judecăți și raționamente muzicale, îndrăgirea frumosului, învățarea cîntatului cu vocea ori la un anumit instrument etc. Metodologia utilizată în acest scop variază în raport cu unitatea de învățămînt, gradul și profilul său. Absolutizarea unei anumite forme sau metode are sau poate avea rezultate nedorite.

Ca profesor de muzică ori de instrument avem în vedere faptul că sunetul muzical, constantă afectivă și estetică, proiectîndu-și un ritm propriu de substituire a nivelelor de energie sonoră în cicluri de frecvențe, definește două sensuri de convertibilitate ale duratelor muzicale:

1) ritmic, raportat la o unitate de timp explicită ori implicită sau la un grupaj al unităților de timp;

2) melodic, raportat la tonul fundamental.

În cazul predării-învățării muzicii apare însă și sensul extramuzical, rezultat din simbioza sunetului cu cuvîntul, cu textul poetic care impunîndu-și parametrii săi de natură prozotică (măsură, ritm, rimă etc.) temperează și antagonismul posibil dintre duratele melodice și unitatea de timp [1].

Îndeplinirea obiectivelor enumerate, precum și a altora reclamă niveluri de aprofundare, forme, metode și procedee diverse, în funcție de profilul liceului — de artă sau pedagogic — structura de învățămînt — școală primară, gimnaziu. Finalitatea activității de educație muzicală se concretizează în obiectivele terminale, cum ar fi:

a) dezvoltarea urechii muzicale, sensibilității estetice, aptitudinii de a percepe și pricepe muzica și semnificațiile ei;

b) însușirea unui volum de cunoștințe din domeniile teoriei muzicii solfegiului, dicteului, contrapunctului, armoniei, formelor muzicale, esteticii etc.;

c) realizarea impactului cu muzica în vederea înarmării copiilor sau tinerilor cu informația care să-i ajute practic să audă și să asculte, să pătrundă bucuriile muzicii;

d) însușirea limbajului muzicii, indispensabil citirii sale, inițierea în înțelegerea și utilizarea lui corectă;

e) dobîndirea unor deprinderi de a percepe și, după caz, de a transmite un anumit mesaj, de a cînta la un anumit instrument pentru a fi în măsură să execute și în timp să interpreteze o anumită muzică.

Realizarea lor, dobîndirea capacității de a cînta la un anumit instrument, de exemplu, are loc în condițiile în care copilul lucrează esențialmente singur. În acest scop studiul independent corespunde cel mai bine nevoii de dezvoltare a educatului, deoarece îi oferă posibilitatea de a-și forma o motivație pentru studiu și deprinderile necesare pentru cîntatul la un anumit instrument — pian sau cu vocea. Această formă — instrument al instruirii — nu exclude rolul profesorului, dimpotrivă, eforturile depuse în vederea în-

drumării şi controlului elevului sînt foarte mari. De ce? Educatorul dispune de capacitatea de a identifica şi recunoaşte aptitudinile educatului sau educaţilor cu care lucrează, ceea ce reclamă cunoaşterea tehnicilor de folosire a unor chestionare, teste standardizate ori create de el privind deprinderile, aptitudinile, calităţile proceselor psihice, motivaţia etc.; respectarea înclinaţiilor şi dorinţelor copiilor, fără să se abată de la prevederile programei; punerea educatului în situaţii cît mai variate; sesizarea şi evaluarea gradului de originalitate, a nevoii elevului de a comunica prin felul în care cîntă şi interpretează; dezvoltarea încrederii în forţele proprii, capacitatea de autoevaluare continuă, fără preocuparea inhibitivă a notării; dezvoltarea deprinderilor de a decodifica şi codifica, concomitent, mesajul muzicii, planificarea şi folosirea timpului etc.

Această situaţie apare, mai ales în cadrul liceului de artă, în parte şi a celui pedagogic, unde elevul lucrează pentru a-şi însuşi tehnicile necesare de a cînta la un anumit instrument, fie singur — ora de instrument, consultaţia — fie în grup — muzica de cameră, orchestra, corul sau taraful, cercul muzical, vocal sau instrumental — asistat de un profesor. Învăţarea cîntatului la un anumit instrument (în cadrul unei forme de muncă independentă sau individuală) permite elevului ritmul liber de muncă şi rezervă responsabilitatea propriului său ritm, în cadrul programelor minimale (cînd elevii studiază piese obligatorii pentru a-şi însuşi tehnicile la un nivel mediu) şi celei maximale, (cînd elevii depăşesc cerinţele celei dintîi şi în raport cu disponibilităţile sînt angajaţi la sarcini suplimentare). Lucrînd în asemenea condiţii, profesorul de instrument îşi racordează pretenţiile şi ritmul cu aptitudinile fiecărui elev, susceptibile de schimbări. Această posibilitate îi asigură, într-o măsură mai mare, atingerea unor niveluri de pregătire superioare.

În pofida acestui fapt se cere să fim însă deosebit de atenţi, deoarece „nu serveşte la nimic să împingem de la spate un elev care nu simte nevoia unui ritm mai accelerat ci, dimpotrivă, trebuie să acordăm fiecăruia dreptul de a-şi stabili ritmul care-i convine — cu două rezerve: atunci cînd avem în mod incontestabil interesul să-l silim pe elev la o anumită depăşire şi cînd introducem în mod sistematic şi pretutindeni pedagogia de susţinere. [2] Dar, nici în acest caz, educaţia muzicală nu exclude preocuparea pentru a-i forma elevului, totodată, şi deprinderi de a asculta, de a înţelege şi de a se referi corespunzător la o anumită compoziţie interpretată de el, de un coleg sau de un profesionist. Tocmai de aceea, în timpul lecţiei de instrument sau în cadrul cercului, ne oprim adesea şi audiem, de regulă, piesa la care lucrăm într-o interpretare nouă (integral ori fragmentar), discutăm comparativ sau cu referiri directe la interpretarea piesei audiate.

Situaţia este similară şi în cazul cîntatului la instrument ori cu vocea, în cadrul orchestrei de cameră, simfonice sau semisimfonice, corului sau tarafului, fiindcă nici aceasta nu exclude deschiderea către alte domenii. Aceasta cu atît mai mult cu cît interpretul virtual — solistul ori membrul unei formaţii muzicale — sau coristul, educatoare sau învăţător — audiind un concert, un cor sau o emisiune muzicală, are datoria, viaţa însăşi îi va cere, mai mult ca oricui, să se refere la ele, să le judece şi să le evalueze valoarea estetică intrinsecă. Pentru a veni în întîmpinarea acestei realităţi recurgem sistematic la audiţia individuală sau colectivă, uneori, de la caz la caz, la recomandarea ei în afara lecţiei sau cercului, orchestrei, corului sau tarafului, tocmai pentru a o putea integra indirect, ulterior. În felul acesta contribuim la adîncirea cunoştinţelor muzicale, la crearea unor perspective, odată cu dobîndirea capacităţii de reflecţie care favorizează judecata estetică.

În cadrul liceului de artă, în parte şi a celui pedagogic (inclusiv la clasele din învăţămîntul primar şi gimnazial), s-a creat modul ideal de învăţare, în raport cu diferenţele individuale existente între elevi. Ele sînt o realitate ce nu poate fi eludată, realitate care în învăţămîntul de masă nu poate fi luată integral în seamă, întotdeauna şi în toate conjuncturile. Tocmai dintr-un asemenea motiv ni se pare că factorii „învăţării depline" pot fi respectaţi în condiţii satisfăcătoare în cazul predării-învăţării instrumentului:

1) aptitudinea de învăţare a unei anumite sarcini („timpul de care are nevoie elevul pentru a învăţa sarcina respectivă în condiţiile date");

2) capacitatea elevului de a înţelege procesul de instruire („acesta interacţionează în mod semnificativ cu metoda de instruire");

3) calitatea instruirii („asigurată cu precădere de profesor, de optica sa: organizare, desfăşurare, metodologie etc.") [3].

Cunoaşterea acestora constituie sarcini fundamentale ale fiecărui educator. De fapt, preconizările programei de instrument vizează, într-un fel sau altul, exact aceeaşi finalitate, în raport cu cerinţele didacticii generale, principiile muncii individuale, adaptarea cerinţelor sale la elevi, la progresele realizate an de an de ei, precum şi de către fiecare în parte. Asemenea prevederi fac ca (randamentul elevilor), evaluarea însăşi să fie diferită la instrument faţă de cea de la la disciplinele de cultură generală. E o realitate care privită din exterior frapează: note mari, de cele mai multe ori 8,9 sau 10. De ce? Pentru că învăţarea instrumentului permite profesorului să adapteze învăţămîntul la elevi şi nu invers, fără să impieteze în vreun fel implementarea cerinţelor programei. Aşa, de exemplu, un elev

poate avea la instrument media 9 sau 10, deoarece și-a însușit integral sarcina învățării, înțelege și interpretează în consecință piesa studiată la nivelul instruirii care i s-a făcut, deși un alt coleg poate avea aceeași notă, fiind însă mult mai bun, pentru că lucrează după cerințele programei maximale. Predînd în asemenea condiții, trebuie să recunoaștem că, din păcate, nici în cazul liceului de artă nu cu toți elevii și întotdeauna se pot obține performanțe maxime, fără a-i frustra de posibilitatea de a-și însuși în condiții normale cultura generală, de a fi ei înșiși, în funcție de disponibilitățile lor. Forțarea notei, ridicarea ștachetei (a pretențiilor față de acești elevi), mai ales cînd aptitudinile lor nu sînt la nivelul cerințelor, duce la robotizare în executare pînă la acel „mimesis" atît de dăunător devenirii personale. Suprasolicitarea riscă să devină un obstacol cert în calea interpretării insolite, pregătirii elevului pentru viață și muncă. Nu toți pot totul. E un adevăr ce nu poate fi contestat nici în cazul pregătirii viitorilor interpreți ai muzicii, mai ales.

Activitatea individuală sau în cadrul unor grupe specializate (orchestră, cor, taraf etc.) permite elevului să-și însușească mai repede tehnica de a cînta la un anumit instrument sau cu vocea. Percepînd și pricepînd semnificațiile limbajului muzical, elevul ajunge să interpreteze și, mai rar, chiar să creeze muzica, avantaj ce îl favorizează, ajutîndu-l să depășească situația de simplu consumator al frumosului, respectiv al muzicii. Cînd este vorba de cîntatul la instrument „studiul... trebuie să fie pe cît de consecvent, pe atît de regulat, deoarece progresul nu tolerează întreruperile, amînările, indisciplină. Nimic nu se pierde din munca de durată, consecventă, temeinică: virtuozitatea sporește, crește, se adîncește. Intuiția, instinctul, controlul conștient colaborează deopotrivă la atingerea ei [4]

Adevăratul artist — performanța spre care năzuim cu toții, foarte greu de atins — cunoaște scopul și obiectivele actelor și acțiunilor sale, urmărindu-le îndeaproape realizarea, el nu se lasă abătut de succesele imediate, dimpotrivă, acordă atenție celor mai mici detalii în interpretarea pieselor, le rezolvă sistematic relevînd abnegație și îndrăzneală, capacitate de efort, puterea de a o lua de la început construind și reconstruind spre finalitate: interpretarea artistică. Referindu-se la aceasta, Pietro Mascagni sublinia că pentru a fi interpret și apoi artist creator „trebuie să uiți tot ce ai învățat în școală... Gîndiți-vă la copii: ce s-ar întîmpla dacă ei și-ar aminti înaintea fiecărui pas de felul cum au învățat să umble? S-ar împiedeca mereu și s-ar pomeni cu nasul turtit. Ei umblă cu atîta sprinteneală tocmai pentru că au uitat că mersul se învață" [5]. Aceasta nu înseamnă însă nici un moment renunțarea la pregătirea teoretică, la cunoștințele din domeniul muzicii, deoarece e vorba de faptul că educatorul este dator să știe, cînd e cazul și, dacă este cazul, să-și lase ucenicul să încalece nărăvașul Pegas pentru a fi el, dînd frîu liber inițiativei și elanului creator. De ce? Tocmai pentru că rigiditatea instrucției muzicale, tehnicismul exacerbat este, poate fi, o primejdie în calea devenirii normale a elevilor cu care lucrăm. Consecințele sînt incomensurabile — decepții care pot degenera, degenerează , de facto, în ratare.

Pentru a evita asemenea consecințe se impun organizarea și desfășurarea sistematică a activității educative, pentru ca aceasta să urmărească cu precădere realizarea obiectivelor menționate mai sus. Ținînd seama că elevii admiși în cadrul liceelor de muzică (inclusiv în școala primară și clasele gimnaziale) și pedagogic sînt supuși unor probe de aptitudini menite să constate, să identifice și să descopere calități existente sau virtuale ale copiilor și tinerilor care au optat pentru unul sau altul dintre cele două licee, această activitate are un conținut specific și se desfășoară în timp de 4,8 ori 12 ani, în cadrul unor forme educative adecvate cu metode și procedee specifice.

În cadrul activității desfășurate cu acești elevi se accentuează, mai ales cînd e vorba de cîntatul la un anumit instrument, metodele de muncă independente, studiul individual. „În aplicarea metodei față de elevi — spunea Silvia Șerbescu — ținem totdeauna seamă de elementele psiho-fizice ale elevilor. De aceea, metoda tehnico-muzicală generală ce o aplic tuturor studenților (elevilor) mei o completez cu procedee pedagogice ce diferă de la caz la caz [6]. Progresiv se echilibrează în felul acesta autoritatea educatorului cu cea a colectivului (clasa ori grupa) și a fiecărui educat în parte. Aceasta nu conduce la reducerea autorității educatorului — care organizează, coordonează, îndrumă, preeminent asistă ansamblul actelor și acțiunilor educative — chiar dacă va urmări prin tot ceea ce face să contribuie la sporirea autorității elevilor, care urmează să apară, treptat, din ce în ce mai frecvent în ipostaze de subiecți ai propriei lor educații.

În aceeași ordine, în funcție de disponibilități, metodele și procedeele în cadrul muncii noastre, tind să devină individuale, în raport cu fiecare elev ori, după caz, grup. Cerințele sînt întotdeauna, e necesar să fie adaptate posibilităților psiho-fizice ale elevului ori elevilor. Astfel, încă de la stabilirea repertoriului, simplu ori complex, avem în vedere ca el să nu creeze probleme prea complicate, irezolvabile din punct de vedere teoretic și al instrumentului, deoarece riscăm să-l descurajăm, chiar să-l îndepărtăm de instrumentul muzical. Aceasta cu atît mai mult cu cît dorim ca elevul sau elevii — încă de la început — să se poată urmări și controla singuri, iar pe parcurs, de la trimestru la trimestru, de la an la an, să poată trece cu

răbdarea cuvenită spre repertoriul impus de programă, de preferință, maximală. Indiferent cum am lucra cu elevul, individual sau în grup, nu ne poate fi totuna participarea lui la activitate și, în plus, succesele lui la disciplinele de specialitate și de cultură generală, tocmai pentru că talentul, sensibilitatea, cunoștințele acumulate nu au o valoare plenară decît atunci cînd în procesul lor de manifestare intervine rațiunea, corolar al instrucției și educației. Neglijarea unor asemenea aspecte i-ar putea determina pe elevii noștri să ne suspecteze, mai mult să creadă că muzica, cîntatul la un anumit instrument sau vocal, individual sau într-o formație, manifestarea personalității sale în acest domeniu ar fi posibilă fără aportul celorlalte discipline, fără cultura generală necesară.

Pentru a-i conștientiza în legătură cu această cerință, catedra de muzică sau de instrumente, profesorii înșiși care predau și-nvață muzica vor urmări, pentru îmbogățirea culturii generale și a celei de specialitate a copiilor și tinerilor, să le ofere cît mai multe ocazii de a intra în contact cu viața și arta, preeminent cu muzica, interpreții și, la un moment dat, creatorii săi. Înlesnirea relațiilor cu muzica și, concomitent cu interpreții ori chiar cu creatorii săi constituie o sarcină permanentă a profesorului de muzică. Aceasta tocmai pentru că educația își pierde semnificația de formare a unei individualități, dacă-și limitează actele și acțiunile doar la achiziționarea de cunoștințe, restrîngerea respectivă ar frustra elevul de inițiativă și de posibilitatea de a le crea el însuși [7]. Însușindu-și în condiții firești mecanismele fundamentale ale muzicii, copilul va fi liber să-și exprime și să se exprime pe sine potrivit disponibilităților sale la nivelul creației — învățînd, audiind, interpretînd individual ori în cadrul diferitelor formații. Toate acestea îi vor permite diacronic să contracteze liber contactul cu alții și obiectele educației „mediul educativ... țesătura de prilejuri, de întîlnire cu oamenii și cu lucrurile"[8].

În fond sîntem foarte aproape de ceea ce înseamnă accesul la obiecte, la om, specialist, în ultimă instanță, toate, sorgintea competenței. În toate cazurile în care profesorul de muzică este un foarte bun specialist, metodist și totodată psihopedagog implementarea obiectivelor predării-învățării este, în bună parte facilitată.

BIBLIOGRAFIE

[1] Al. Leahu, *Muzică*, în *Dicționar de estetică generală*, Editura Politică, 1972, București, p. 289.
[2] Bertrand Schwartz, *Educația mîine*, E.D.P., București, 1976, p. 160.
[3] *** Un model al învățării în școală, în: Învățarea deplină. Informare tematică 7, B.C.P. București, 1982, p. 7-18.
[4] George Sbîrcea, *Întîlniri cu muzicienii sec. al XX-lea*, Editura Muzicală, 1984, p. 23.
[5] Idem 4, pag. 54
[6] Iosif Sava, Fl. Șerbescu, Silvia Șerbescu, Editură Muzicală, București, 1976, pag. 106.
[7] Hubert Hannoun, *Ivan Illich sau școala fără societate*, E.D.P., București, 1977, p. 93.
[8] Idem 7, p. 68.

Copiii și teatrul lor de păpuși

SEMNALĂM o valoroasă inițiativă a Consiliului Național al Organizației Pionierilor în direcția stimulării teatrului de păpuși, ca modalitate eficientă de educație permanentă și de formare a viitorilor cetățeni ai patriei, inițiativă materializată printr-o admirabilă carte, *Copiii și teatrul lor de păpuși*, coordonată și prefațată de prof. Toma Mareș, cunoscut mentor al perfecționării cadrelor care muncesc cu pionierii. Cartea este scrisă cu reală pasiune și căldură de specialiști și entuziaști practicieni ai spectacolului de păpuși, constituind o importantă contribuție la cunoașterea și propășirea teatrului de această factură. Meritul cărții este de a fi pledat pentru ideea generoasă a teatrului pentru copii nu la modul abstract, oricît de interesant ar fi el, ci în mod concret, prin propunerea unor metodologii ale confecționării și mînuirii marionetelor și păpușilor, astfel încît copiii să devină deopotrivă autori și beneficiari ai actului teatral. Cartea în discuție are și meritul de a fi supus teatrul de păpuși unei analize minuțioase, de a fi oferit importante soluții de organizare a spectacolelor, în funcție de condițiile existente la nivel de grădiniță și școală.

Cartea este riguros alcătuită, propunînd în prima ei parte — după prefața entuziastă a profesorului Toma Mareș despre valențele educative ale teatrului pionieresc de păpuși — un masiv capitol cu privire la pregătirea și realizarea spectacolului de păpuși Liviu Berehoi, actor la Teatrul „Țăndărică" (București), se referă la marionetă, surprinzînd-o în devenirea ei prin timp și are în atenție *Construcția marionetei-om* (cap, corp, mîini, încheietura simplă cu sîrmă, încheietura furcă, încheietura cu tablă, încheietura nucă, talia piciorului, îmbrăcămintea marionetei) și a *marionetei-animal* umanizată. În sensul că poate căpăta poziția bipedă a corpului uman și, deci, proporțiile și mișcările acestuia. Însemnate sînt subcapitolele care se referă la sistemele de mînuire a marionetelor (marioneta cu tijă și marioneta pe fire), la firele de susținere, de mișcare și de gest și la spațiul de joc (marioneta pe scenă, marionetistul în spatele scenei, marioneta și marionetistul alături pe scenă), oferind desene, idei, soluții, pentru construcția lor în funcție de mijloacele existente. Nu este uitată nici tehnica și arta mînuirii marionetei, nici vocea marionetei, nici jocul de relație al marionetei cu partenerii, subliniindu-se importanța mișcărilor, gesturilor și atitudinii acestora.

Un capitol masiv aduce în discuție păpușa-actor, prof. Marian Marinescu referindu-se pe larg și cu profesionalism la tipurile de păpuși, la materialele pentru confecționarea păpușilor, la fișa personală a păpușii ca act de caracterizare succintă, la construcția păpușilor (cap, mîini, corp), la păpușa Waiang (cap, costum, mîini), la spațiul scenic (paravanul — mod de construcție, dimensiuni, materiale; culisele; fundalul-delimitator al scenei; decorurile cu sistemul lor de amplasare), la arta mînuirii păpușilor spre a le face „să vorbească" cu ajutorul noului „vocabular" de mișcări. Dar studiul în discuție nu se mărginește doar la descrierea păpușii-actor, ci radiografiază „stadiul" de pregătire a spectacolului, „drumul" său pînă la premieră, repetițiile

(Continuare în pag. 44)

Prof. dr. LIZICA MIHUȚ

Proiectarea pedagogică a lecţiilor de sinteză la desenul tehnic

Lector univ. dr. VALERIA MUREŞAN
Universitatea din Timişoara
Prof. ing. IOAN MUREŞAN
Liceul Industrial Electrotimiş din Timişoara

DESENUL TEHNIC reprezintă un obiect de bază în liceele industriale. La formarea competenţei profesionale a viitorilor muncitori contribuie şi disciplinele politehnice, cele de specialitate, iar dintre acestea tehnologia meseriei şi desenul tehnic ocupă un loc central.

Însuşirea corectă şi temeinică a desenului tehnic şi în special a desenului industrial reprezintă o condiţie esenţială a însuşirii meseriilor tehnice. „Desenul tehnic reprezintă în producţie principalul mijloc de legătură între concepţie şi executarea practică a obiectului" [*7*, p. 4].

Prin predarea acestui obiect se formează elevilor deprinderea de a reprezenta, prin desen, respectînd standardele de stat, diferite repere, organe de maşini, subansambluri, maşini-unelte. Ca urmare, în liceele industriale se cere acordată atenţia cuvenită predării în condiţii optime a acestei discipline, iar proiectarea sistemelor de lecţii să se facă cu deplină responsabilitate, în scopul creşterii calităţii pregătirii viitorilor muncitori. Orientarea psihopedagogică a profesorilor ingineri presupune şi capacitatea lor de a concepe „o modalitate riguroasă de proiectare, desfăşurare şi evaluare a procesului de învăţămînt, conceput ca sistem în scopul creşterii calităţii şi eficienţei sale" [*8*, p. 3].

I. **Proiectarea pedagogică — activitate complexă de pregătire a lecţiei.** Proiectarea pedagogică a unei lecţii presupune o pregătire minuţioasă, stabilindu-se cu precizie toate elementele ei [*3*]. Prin activitatea de concepere a lecţiilor de desen tehnic profesorul va preciza scopul şi obiectivele urmărite, va alege conţinutul pentru fiecare etapă, strategiile corespunzătoare şi le va corela într-un sistem integrator, cu finalităţi previzibile. „Altfel spus proiectarea pedagogică este o activitate de conducere ştiinţifică a procesului de învăţămînt, adică de planificare, organizare, dirijare şi control al modalităţilor prin care elevii asimilează, dobîndesc, reproduc şi produc cunoştinţe" [*10*, p. 8]. Conceperea unor lecţii eficiente de desen tehnic solicită profesorului-inginer competenţă profesională, dar şi spirit creator. „Proiectarea pedagogică a lecţiei înseamnă, ştiinţă, măiestrie pedagogică, tehnică, artă" [*11*, p. 55]. Pregătirea lecţiei de desen implică şi o anumită previziune asupra rezultatelor. Profesorul trebuie să cunoască modalităţile „de vehiculare a informaţiei de la profesor la elev şi invers, aceasta cu atît mai mult cu cît învăţămîntul este un sistem cu feed-back" [*8*, p. 122].

Profesorul stabilind diverse modalităţi de evaluare a performanţelor intelectuale şi psihice ale elevilor va cunoaşte eficienţa intervenţiilor pedagogice planificate într-o anumită lecţie sau într-un sistem de lecţii. „Optimizarea controlului, respectiv reducerea cotei de hazard în procesul didactic presupune strădania de a înlătura şablonul, rutina, suficienţa, mărind astfel şansele prevederii şi implicit uşurînd dirijarea şi desfăşurarea la cote superioare a muncii instructiv-educative" [*8*, p. 123].

Prin proiectarea pedagogică profesorul formulează nu numai scopul general al acţiunii sale didactice, dar precizează şi o serie de obiective care se urmăresc pe parcursul lecţiei prin desfăşurarea unor acţiuni concrete. La desenul tehnic, prin proiectarea lecţiilor se va preciza ce trebuie să ştie să facă şi să probeze elevul după participarea sa la actul instruirii, resursele prin care el va fi sprijinit să înveţe şi să se formeze, precum şi modul de a obţine informaţii asupra efectelor acţiunii de instruire [*9*, p. 6].

Activitatea de proiectare a unei lecţii de desen tehnic începe, aşadar, cu stabilirea scopului sau a obiectivului instructiv-educativ fundamental. „Obiectivul educaţional este expresia sintetică a finalităţii procesului educaţiei" [*12*, p. 102]. Din scop vor deriva obiectivele concrete care vor fi realizate în fiecare etapă sau secvenţă a lecţiei. Obiectivele direcţionează activitatea de învăţare, îi dau un anumit sens. Prin lecţiile de desen tehnic se urmăreşte atît asimilarea unor

noțiuni și reguli, cît și formarea de priceperi și deprinderi, deci vor apărea atît anumite obiective formative, cît și o serie de obiective operaționale. Obiectivele vor indica sarcinile concrete prin care se va ajunge la o anumită performanță, sarcini care vor aduce o modificare în comportamentul intelectual și psihic al elevului.

În ceea ce privește structura lecțiilor de desen tehnic experimentate am adoptat o structură elastică, ușor adaptabilă obiectivelor propuse. Obiectivele stabilite au putut fi mai bine urmărite prin conceperea lecțiilor pe bază de secvențe [6, p. 145, 151]. În fiecare secvență s-au desfășurat anumite activități, realizîndu-se obiectivele planificate. În felul acesta activitatea este mai bine conștientizată din punct de vedere psihopedagogic.

Structura lecțiilor experimentale a permis îmbinarea muncii frontale cu cea independentă, corelarea activității colective cu lucrul pe grupe sau cu munca individuală. Formele de activitate alese au fost condiționate de conținutul fiecărei secvențe, de nivelul clasei, dar și de capacitatea de orientare psihopedagogică a profesorului. Deci „profesorul trebuie să desfășoare o activitate creatoare și în direcția modificării și construirii unor lecții cu o structură elastică, variată, corespunzătoare conținutului de idei, scopului urmărit, particularităților de vîrstă și condițiilor concrete în care ea se desfășoară" [5, p. 71, 72].

În funcție de condițiile concrete profesorul stabilește ansamblul metodelor, procedeelor și mijloacelor didactice. În lecțiile de sinteză prioritate capătă metodele active, adică acele căi care determină participarea elevilor la fixarea noțiunilor și a deprinderilor, la stabilirea unor corelații, a unor concluzii. [13]. „Opțiunile pentru anumite metode sau altele sînt condiționate întotdeauna de competența și personalitatea profesorului" [2, p. 20]. „Aplicînd o metodă sau alta el întinde o punte de legătură între sine și elevii săi cu care lucrează; prin intermediul metodei reușește să stabilească un anumit tip de relații cu aceștia, relații care influențează întotdeauna natura și efectele învățării" [2, p. 20].

Un alt element specific al lecțiilor de desen tehnic îl constituie prezența mijloacelor vizuale. Nu se poate concepe predarea fără desenul la tablă, fără prezența unor piese și ansamble, a planșelor, a retroproiectorului și a altor mijloace adiacente.

În lecțiile organizate am urmărit îmbinarea mijloacelor clasice cu cele moderne, stabilirea unui echilibru între cuvînt și imagine, echilibru menit să corecteze excesul de verbalism [1, p. 53]. În ora de desen tehnic cuvîntul și imaginea se îmbină într-un proces dinamic, ele sînt cuprinse în aceeași acțiune. „Elevul nu este lăsat singur în fața imaginii, ci i se oferă atît imaginea, cît și un comentariu verbal care-și propune să-l conducă spre înțelegerea ei" [4, p. 23]. Deci, am considerat că numai definind cu claritate obiectivele, conținutul, strategiile didactice, precum și formele de activitate proiectarea lecției poate fi completă și ca atare poate avea eficiență pe planul realizării sarcinilor cognitive și formative ale predării desenului tehnic

II. **Specificul lecțiilor de sinteză la desenul tehnic.** Lecțiile de sinteză, adică lecțiile prin care se urmărește recapitularea și sistematizarea problemelor parcurse au o anumită particularitate la desenul tehnic, particularitate determinată de specificul conținutului programelor și al manualelor la această disciplină. Cele mai multe capitole cuprind teme vaste, care necesită un număr mare de ore, pentru a se realiza nu numai asimilarea unor noțiuni, ci mai ales formarea unor priceperi și deprinderi corecte. În acest scop fiecare capitol se va desfășura printr-un sistem de lecții, de diferite tipuri. Cele mai multe lecții vor fi destinate predării de cunoștințe și formării de deprinderi (cele două aspecte se condiționează reciproc la desenul tehnic), dar sînt necesare și lecții de sinteză. Lecțiile de sinteză au fost planificate după fiecare temă sau grup de probleme din cadrul unui capitol. Evaluarea cunoștințelor și a deprinderilor se va urmări atît în fiecare lecție, cît și prin aceste lecții speciale de sinteză și chiar prin planificarea unor lecții speciale de verificare și evaluare. Prezența permanentă a controlului, a ceea ce se numește feed-back-ul activității este posibilă datorită faptului că predarea desenului se pretează la o activitate efectivă din partea elevilor, la o cooperare activă între profesor și elevi la sarcinile lecției.

O bună planificare a orelor rezervate unui capitol cuprinde nu una, ci mai multe ore de sinteză, menite a fixa deprinderile de desen, deprinderi care se vor axa pe o bază teoretică științifică. Astfel, la clasa a IX-a, capitolul 4 „Cotarea în desenul industrial" a fost împărțit în patru teme, încheiată fiecare cu cîte o lecție de sinteză. *Aceste lecții s-au axat pe următoarele probleme:*

1. Măsurarea dimensiunilor pieselor;

2. Elementele cotării. Reguli de execuție grafică și dispunerea pe desen a elementelor cotării;

3. Reprezentarea, cotarea și notarea teșiturilor, înclinărilor și conicităților;

4. Principii, reguli și metode de cotare.

În cercetarea întreprinsă am fost preocupați de a stabili echilibrul necesar între aspectele teoretice, adică între explicarea și asimilarea noțiunilor, regulilor și între aspectele practice, constînd din diferite sarcini realizate de elevi (analiza modelelor, realizarea schițelor etc.). Prin fixarea acestor obiective operaționale elevii sînt conduși treptat spre însușirea priceperilor și a deprinderilor de citire și executare a unui desen tehnic, respectiv a unui desen industrial.

Lecțiile de sinteză au reactualizat noțiunile teoretice care au fost aplicate în activitatea

de desenare. Majoritatea sarcinilor lecției au fost realizate prin muncă independentă, fie *muncă individuală sau munca* pe grupe mici de elevi. Pentru asigurarea unui bun randament lecțiile de desen tehnic și deci și cele de sinteză au fost planificate pe o durată de două ore. Realizarea unei teme în două ore consecutive duce la economisirea timpului. Nu se mai repetă în fiecare oră secvența introductivă și cea finală, deoarece cele două ore alcătuiesc o singură lecție, cu o structură închegată [9, p. 52]. Lecțiile experimentale au avut o structură elastică, cuprinzînd mai multe secvențe; fiecare secvență cu obiective și activități precise, care au antrenat atît *competența profesorului*, cît și *capacitățile* elevilor. În scopul asigurării unei mari densități și în scopul menținerii unui tonus de muncă ridicat s-au planificat sarcini variate, care presupuneau o dozare corespunzătoare a cerințelor și eforturilor intelectuale și psihice ale elevilor. Realizarea unei activități susținute a fost posibilă printr-o organizare *riguroasă și prin alegerea unor strategii* didactice eficiente. Aceasta a propus o selecție științifică a conținutului fiecărei secvențe, a exercițiilor și activităților planificate. Ele au fost raportate permanent la cerințele programei și la nivelul clasei. Activitatea lecției a fost susținută și prin utilizarea unei varietăți de mijloace (piese, subansamble, folii, planșe, aparate de măsură etc.), precum și prin folosirea unei metodologii active, predominante fiind metodele bazate pe acțiune, solicitînd participarea elevilor la toate sarcinile lecției.

Fiecare sarcină dată elevilor a fost bine gîndită; s-a planificat timpul necesar executării ei, s-au prevăzut modalități operative și eficiente de analiză și de evaluare a rezultatelor obținute de către elevi. Elevii au fost antrenați și la corectarea greșelilor, urmărindu-se ca prin confruntarea cu modelul și prin fixarea instrucțiunilor să li se formeze și deprinderi de *autocontrol*, obiectiv important la desenul tehnic. Prin sistemul conexiunii inverse atît profesorul, cît și elevii urmăreau executarea corectă a sarcinilor, prevenirea formării unor deprinderi greșite. Prin introducerea unor forme variate de activitate s-a avut în vedere nivelul eterogen al clasei; s-a realizat o muncă diferențiată, avîndu-se în vedere respectarea atît a posibilităților diferite ale elevilor, precum și a ritmului de muncă diferit. Diferențierea activității s-a realizat atît din punct de vedere cantitativ (unora li s-au dat sarcini *suplimentare*), cît și calitativ (cerîndu-le să efectueze schița unor piese ceva mai complexe și deci mai dificil de realizat).

Realizarea unei activități diferențiate eficiente cere din partea profesorului o bună cunoaștere a elevilor, dar și spirit de orientare în repartizarea pieselor și a sarcinilor de îndeplinit. Unele sarcini s-au realizat prin colaborarea între cei doi elevi de la o masă; elevii erau grupați după anumite criterii. Aceasta a stimulat asimilarea unor tehnici de muncă, perfecționarea stilului și a modului de a acționa. Sarcinile date elevilor au urmărit nu numai obiective de ordin cognitiv, ci și unele aspecte morale, cum ar fi: interes și responsabilitate, spirit de echipă, muncă ordonată, stimularea unui dialog *constructiv* și a unei *autoexigențe* mereu mai mare. Elevii dispun de caiete speciale pentru desenul tehnic, iar în clasa a IX-a se lucrează numai în clasă, prevenindu-se astfel formarea unor deprinderi greșite. Activitățile elevilor au fost mereu analizate, apreciate verbal și uneori și notate, stimulîndu-se astfel responsabilitatea și autocontrolul. *Caietul de desen tehnic are o anumită* pondere în calcularea mediei la acest obiect.

III. **Un model de lecție de sinteză.** Vom încerca să derulăm conținutul secvențelor care au alcătuit lecția de sinteză: „Măsurarea dimensiunilor pieselor".

Lecția a fost experimentată cu bune rezultate la cele patru clase de a IX-a, profil mecanic, de la Liceul Industrial Electrotimiș din Timișoara.

Prin această lecție de sinteză s-a urmărit fixarea esențialului, reintegrarea noțiunilor într-un sistem logic și mai ales aplicarea datelor teoretice la cît mai multe cazuri concrete, pentru a-i învăța pe elevi să utilizeze corect instrumentele de măsură și să realizeze desene cît mai complete și mai corecte, în care să aplice corect regulile de cotare.

La data cînd s-a realizat această lecție elevii aveau deja formate un bagaj de deprinderi necesare activității planificate.

Lecția s-a axat pe o varietate de metode și procedee (demonstrația, explicația, observația independentă, analiza unor imagini și modele, munca independentă a elevilor, lucru pe grupe, precum și pe o bogăție de mijloace, cum ar fi: piese de complexitate diferită, folii pentru retroproiector, imagini pentru epidiascop, desene de execuție aduse din întreprinderea tutelară, fișe de lucru pentru elevi, planșe cuprinzînd simbolurile folosite în desenul industrial, precum și liniare gradate, echere, șublere, compasuri de interior, de exterior, calibre de interstiții (spioni), șabloane pentru filet.

Lecția s-a realizat în cabinetul de desen tehnic. Vom preciza *obiectivele propuse și sarcinile realizate* de către profesor și mai ales de către elevi, sarcini menite a-i duce treptat la realizarea scopului propus:

1. Obiectiv: Elevii să recunoască instrumentele de măsurare a dimensiunilor pieselor.

Sarcini:

a) T i m p : 3'. *Elevii* identifică instrumentele de măsură existente pe mesele lor, le analizează părțile componente. Expun verbal rezultatul observației independente.

b) T i m p : 10'. *Profesorul* proiectează la retroproiector și la epidiascop imagini reprezentînd instrumente de măsură.

Elevii dispun de fişe de lucru care cuprind, într-o anumită ordine sarcinile pe care le vor executa în această lecţie.

Prima sarcină este aceea de a recunoaşte şi de a nota în fişă denumirea instrumentului de măsură proiectat fie la retroproiector, fie la epidiascop, fie observat pe planşă. Folosirea mai multor mijloace, într-o ordine şi într-o anumită corelaţie, toate fiind subordonate aceleiaşi sarcini didactice, s-a dovedit deosebit de utilă şi interesantă în ora de desen tehnic. Ele mijlocesc o mai bună înţelegere şi aduc varietate în lecţie.

2. Obiectiv: Fixarea la elevi a deprinderii de a utiliza corect instrumentele de măsură.

Sarcini:

a) T i m p : 10'. *Elevii* folosindu-se de instrumente de măsură diferite au ca sarcină să măsoare dimensiunile celor două piese care au fost repartizate pe fiecare masă. Cei doi elevi lucrează în grup, li se recomandă să colaboreze la realizarea sarcinii.

b) În final *profesorul* proiectează pe ecran modul de măsurare corectă a celor două piese. Imaginile sînt menţinute pe ecran un timp suficient pentru autoverificare. În felul acesta elevii se pot corecta singuri, ei îşi pot da seama de erorile comise.

Acest mod de verificare reprezintă un feed-back atît pentru profesor, cît şi pentru elevi, el determină anumite readaptări a activităţii ambilor factori activi incluşi în procesul cunoaşterii didactice.

3. **Obiectiv:** Înscrierea corectă pe desen a elementelor cotării.

Sarcini:

a) T i m p : 20'. Elevii întocmesc schiţa piesei de pe masa lor, schiţă care cuprinde toate elementele executării ei în atelierul de producţie.

Din pauză au fost puse pe mese cîte o piesă pentru fiecare elev. Cele două piese, alese pentru fiecare grupă de elevi erau de o anumită dificultate. Elevii sînt grupaţi la mese într-un anumit mod, pentru a permite realizarea fie a lucrului pe grupe eterogene, iar alteori pe grupe omogene, şi pentru a se putea astfel stimula spiritul de cooperare. În alte cazuri gruparea elevilor şi a pieselor s-a făcut astfel încît a permis realizarea unui învăţămînt diferenţiat, stimularea optimă a efortului individual, potrivit posibilităţilor fiecărui elev. Această diferenţiere este posibilă şi prin faptul că în cabinetul de desen tehnic există dulapuri cu rafturi care cuprind piesele necesare, grupate după cerinţele programei, pe diferite teme. Capacitatea de orientare pedagogică a profesorului îl ajută să opereze o anumită selecţie; să aleagă piesele cele mai reprezentative şi cu un anumit grad de dificultate. În felul acesta se pot îmbina eficient sarcinile comune clasei cu cele diferenţiate, după anumite criterii. Prin diferenţierea sarcinilor toţi elevii sînt ajutaţi să progreseze. Se previne astfel stagnarea elevilor mai pricepuţi la acest obiect şi a celor cu un ritm de lucru mai rapid.

b) T i m p : 7'. Verificarea corectitudinii executării schiţelor s-a făcut tot cu ajutorul retroproiectorului. Pe ecran au apărut schiţele corecte ale celor două piese executate de către elevi. *Elevii* şi-au confruntat singuri realizările. În felul acesta se formează spiritul critic şi sînt stimulate deprinderile de autoverificare.

Verificarea activităţii cu ajutorul retroproiectorului s-a dovedit eficientă şi prin faptul că se economiseşte timp, iar elevii dispun de un model pregătit de către profesor.

Activitatea aceasta s-a încheiat cu sumare concluzii, solicitate elevilor, precum şi cu unele aprecieri făcute de către profesor.

Pentru activitatea din *ora a doua* din pauză s-au schimbat piesele de pe mesele elevilor. Au fost puse piese cu forme geometrice mai complexe şi care aveau şi suprafeţe interioare.

4. **Obiectiv:** Dezvoltarea deprinderii de a reprezenta şi cota piese cu forme geometrice mai complexe, folosindu-se de instrumentele de măsurare.

Sarcini:

a) T i m p : 8'. Pe tabla magnetică se fixează cu ajutorul magneţilor planşa care cuprinde simbolurile folosite în desenul tehnic. Împreună cu elevii se analizează tabelul prezentat, subliniindu-se elementele care se cer reţinute şi aplicate în desen.

b) T i m p : 5'. Se proiectează pe ecran, cu ajutorul epidiascopului mai multe exemple de cotare şi notare a unor piese diferite. Imaginile sînt însoţite de comentariul profesorului.

c) T i m p : 30'. Elevii execută schiţa piesei de pe masa lor, cu toate elementele necesare realizării ei fizice în atelierul de producţie. Se precizează că aceste piese fac parte din producţia atelierului şcolii sau din producţia întreprinderii patronatoare.

Elevii lucrează independent. Profesorul îi urmăreşte şi oferă unele sugestii celor care se află în impas, sau celor care au luat-o pe un drum greşit.

d) T i m p : 7'. Verificarea schiţelor se realizează prin mai multe activităţi. Prin sondaj, în timp ce elevii mai lucrează, profesorul verifică unele lucrări şi îi orientează pe elevi în executarea corectă a desenelor.

În final se proiectează cele două desene executate corect. Elevii confruntă lucrările şi îşi corectează greşelile.

Lecţia se încheie cu concluzii şi aprecieri privind activitatea din timpul celor două ore.

Caietele elevilor sînt păstrate în cabinet, ele formează obiectivul unei analize atente din partea profesorului. Notarea tuturor lucrărilor este însoţită de sugestii constructive. Nota sumativă a acestui caiet va reprezenta un element hotărîtor în calcularea mediei la desenul tehnic.

IV. **Concluzii finale și sugestii.** Lecția experimentată s-a caracterizat printr-o mare densitate. Ea a cuprins o varietate de activități. Cea mai mare parte din timp a fost rezervată activității elevilor; ei au realizat două schițe de complexitate diferită.

Activitatea de desenare, care trebuie să constituie elementul predominant al unei ore de sinteză, a fost pregătită și analizată cu ajutorul unor mijloace vizuale variate. Prin încadrarea mijloacelor vizuale într-o concepție unitară asupra lecției ele pot clarifica problemele și pot stimula activitatea elevilor.

În toate secvențele lecției elevii și profesorul au conlucrat în mod eficient, sarcinile lor s-au completat și s-au întregit.

Elevii au reușit să realizeze schițe bune și chiar foarte bune. Această lecție, precum și rezultatele ei sînt privite doar ca o etapă, dar și ca o bază necesară continuării celorlalte lecții, cu cerințe din ce în ce mai complexe.

Avînd în vedere structura, conținutul și atmosfera de muncă din lecția prezentată, precum și din alte multe lecții de desen pe care le-am proiectat și realizat ne permitem să formulăm și *cîteva sugestii în scopul perfecționării predării desenului tehnic* în *liceul industrial:*

1. Lecțiile de sinteză pot fi eficiente dacă se axează pe analiza unor cazuri concrete luate din atelierul-școală sau din întreprinderea tutelară, precum și pe o permanentă corelare a teoriei cu practica, a executării desenului prin respectarea noțiunilor și a normelor asimilate.

2. Lecțiile finale să se caracterizeze printr-o multitudine de activități, ele să susțină interesul elevilor, să ducă la formarea unor deprinderi corecte și la stimularea unor aptitudini tehnice.

3. Varietatea de sarcini din lecție atrage după sine și folosirea unor strategii adecvate, a unei varietăți de metode și mijloace didactice.

4. În toate etapele sarcinile lecției să se realizeze prin cooperarea dintre profesor și elevi, prin stabilirea echilibrului necesar între intervenție și stimulare, între activitatea frontală dirijată și cea independentă.

5. Munca elevilor să fie bine dozată, ea să fie pregătită și analizată cu responsabilitate, să se urmărească formarea unor deprinderi de autocontrol, precum și prevenirea unor deprinderi greșite, dăunătoare activității practice.

Considerăm că modelul de lecție prezentat poate fi realizat în orice liceu industrial, cu condiția ca obiectivele fixate să corespundă întocmai cerințelor programei și să se parcurgă fiecare etapă din lanțul de priceperi și deprinderi prevăzut a fi asimilate de către elevi, deci cu condiția ca și lecțiile precedente să se fi realizat la un nivel metodic corespunzător.

BIBLIOGRAFIE

1. Apostol, Pavel, *Educația și pedagogia în perspectivă operațională*, E.D.P., București, 1969.
2. Cerghit, Ioan, *Metode de învățămînt* E.D.P., București, 1976.
3. Cerghit, Ioan, (coord.), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, E.D.P., București, 1983.
4. Crețu, Virginia, *Mijloace moderne audio-vizuale în școală. Opinii și realități*, E.D.P., București, 1972.
5. *** *Educație și contemporaneitate*, (sub. redact. Andrei Dancsuly, Dumitru Salade), Editura Dacia, 1972.
6. Gheorghiu, Alexandru, Popovici, Mircea, Mihail, *Elemente de tehnologie didactică. Disciplina de specialitate*, E.D.P., București, 1983.
7. Husein, Gheorghe, Tudose, Mihail, *Desen tehnic*, Manual pentru licee industriale și de matematică-fizică, clasa a IX-a, E.D.P., București, 1980.
8. Ionescu, Miron, *Previziune și control în procesul didactic*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1979.
9. Marinescu, Leontin, Gheorghe, Veronica, *Îndrumări metodice pentru disciplinele de utilaje și tehnologii*, E.D.P., București, 1983.
10. Mucica, Teodor, *Proiectarea pedagogică a lecției din perspectiva învățămîntului formativ*, în: „Revista de pedagogie", nr. 10, 1981.
11. Mucica, Teodor, (coord.), *Îndrumător metodic pentru folosirea mijloacelor de învățămînt*, E.D.P., București, 1982.
12. Oprea, Olga, *Tehnologia instruirii*, E.D.P., București, 1979.
13. Roman, I., Popescu, P., *Lecții în spiritul metodelor active*, *E.D.P., București, 1980.*

Copiii și teatrul lor de păpuși

(Urmare din pag. 39)

de tehnică a mînuirii cu și fără text, munca de construcție a păpușilor, aportul efectiv al copiilor, participarea lor afectivă la nașterea personajelor, la mînuirea lor, la însuflețirea spectacolelor de păpuși, pentru că „pînza, ața, sîrma, papier-marché-ul, polistirenul au o inimă care bate" iar „pulsul acestei inimi bate în palma mînuitorului", depinzînd numai de acesta să o facă auzită sau nu și de micii spectatori.

Un alt capitol al cărții propune un program anual de muncă pentru activitatea de profil teatru de păpuși, alcătuit cu competență de prof. Toma Mareș, un program orientativ ce va fi adaptat la condițiile concrete din școală sau din casele pionierilor și șoimilor patriei, program ce are în atenție: organizarea activității, obiectivele urmărite, programarea activității (teme, număr de ore, materiale necesare, observații), activități politico-educative de masă, programul trimestrial de activități.

Interesantă este și inițiativa de a prezenta, în a doua parte a cărții, scenarii originale pentru teatrul de păpuși, realizate de pionieri și adulți, știută fiind dificultatea de a alcătui un repertoriu al acestui gen de teatru. Desigur, nu toate cele cinsprezece piese cuprinse în acest capitol au aceeași valoare.

Cartea este bogat ilustrată prin schițe, desene, fotografii, ce vin în mod nemijlocit în ajutorul celor interesați în organizarea teatrului pentru copii.

În concluzie, o carte valoroasă ca inițiativă dar și ca materializare a ei, elaborată minuțios și cu profesionalism, o carte ce se adresează deopotrivă educatoarelor și învățătorilor, tuturor cadrelor didactice ce activează cu devoțiune pe acest „teritoriu" feeric și încărcat de nebănuite și inefabile frumuseți.

Cercetarea științifică-pedagogică — premiză fundamentală în ridicarea calității procesului instructiv-educativ

Prof. VASILE BOLOG
inspector școlar general al Inspectoratului Școlar Județean Timiș

DIN ARTICOLELE PUBLICATE în presa de specialitate, cît și din experiența noastră proprie rezultă că activitatea de cercetare pedagogică, în sensul larg al conceptului, este o necesitate stringentă și totodată o condiție indispensabilă a procesului de perfecționare continuă a învățămîntului, un factor determinant al eficienței acțiunilor instructiv-educative. O asemenea activitate căreia „Revista de pedagogie" i-a dedicat o temeinică dezbatere în nr. 6/1985 se integrează organic între sarcinile actuale ale școlii, între cerințele formulate cu exigență și înaltă dragoste pentru școala românească de secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Noul an de învățămînt 1985—1986 are o semnificație distinctă, întrucît, așa cum releva *secretarul general al partidului la marea adunare populară* din municipiul Iași, pășim într-o nouă etapă de dezvoltare a patriei noastre, stabilită de Congresul al XIII-lea al partidului, etapă care are în vedere ridicarea generală a României la un nou stadiu de dezvoltare, la un nivel de civilizație care să asigure creșterea continuă a forței materiale și spirituale a poporului, ridicarea bunăstării sale, întărirea continuă a independenței și suveranității României. În contextul acestor idei cu înaltă valoare programatică se înscriu astăzi prioritățile școlii românești de toate gradele, tuturor slujitorilor învățămîntului, tuturor elevilor și studenților patriei, întregului tineret revenindu-le mai mult ca oricînd îndatoriri patriotice, revoluționare, politice și sociale, etice și profesionale privind modul de a acționa — fiecare la locul său de instruire și muncă — în vederea lărgirii orizontului de cunoștințe, perfecționării vocației profesionale, formării însușirilor civice și morale, politice și filosofice ale omului nou.

Pregătirea cadrului didatic pentru lecție, pentru desfășurarea unei activități instructiv-educative înseamnă proiectarea mintală a acestora și elaborarea scenariului pedagogic, cu toate componentele sale, de la definirea obiectivelor pînă la precizarea modalităților și instrumentelor de evaluare. *Eficiența strategiei și tacticii adoptate* este determinată de modul în care ele se adecvează realității. De aceea punctul de pornire al proiectării și opțiunii pentru una din variantele posibile trebuie să fie cunoașterea temeinică a obiectului acțiunii cît și a condițiilor de desfășurare a procesului educativ (capacitatea de învățare, aptitudinile și interesele, nivelul instrucțional și educațional, starea de sănătate a elevului, disponibilitățile psihice nevalorificate, resursele didactico-materiale ale școlii, mediul educogen al clasei etc.).

Rolul *cercetărilor constatative*, al studiilor și analizelor, este tocmai de a obține informații despre diversele aspecte ale activității școlare, de a evalua rezultatele acțiunii educatorilor.

În acest scop Inspectoratul Școlar Județean Timiș efectuează anual sondaje și anchete care vizează nivelul de pregătire a preșcolarilor pentru școală, calitatea cunoștințelor și deprinderilor elevilor din clasele I—IV la limba română și matematică, capacitatea elevilor în clasele a VIII-a și a X-a privind realizarea unui comentariu literar și rezolvarea unor probleme de matematică și fizică, integrarea cunoștințelor tehnologice în activitatea de instruire practică a elevilor de liceu, starea disciplinară în rîndul acestora, dinamica opțiunilor școlare și profesionale ale celor din clasele terminale etc. Asemenea investigații sînt inițiate și la nivelul școlilor și claselor de către directori și diriginți,

asigurîndu-se astfel o unitate de vederi în acțiune, evitarea suprapunerilor, stabilirea măsurilor ameliorative necesare. O preocupare actuală și intensă a cadrelor didactice din județul Timiș vizează evaluarea randamentului școlar, a nivelului real de pregătire teoretică și practică a elevilor, a eficienței activității personalului didactic.

Procesul instructiv-educativ se compune din acte și acțiuni de creație pedagogică, din momente care necesită inventivitate și intervenții ameliorative din partea cadrului didactic. Promovarea noului, a rezultatelor științei, educației, a experienței pozitive, *căutarea unor soluții și mijloace* didactice noi care contribuie la perfecționarea învățămîntului, la sporirea calității și eficienței acestuia *impun efectuarea unor cercetări aplicative-ameliorative.*

Considerăm că această sarcină revine comisiilor metodice și colectivelor de catedră. Printr-o activitate bine orientată și organizată cele mai multe au devenit adevărate laboratoare de cercetare experimentală. Multe asemenea colective — Liceul Industrial Nr. 5, Liceul de Filologie și Istorie Timișoara și școlile din Recaș, Variaș, Periam și altele au reușit să cerceteze, să aprofundeze temele de cercetare, *problemele-cheie, priorități ale perfecționării învățămîntului* ca de exemplu: integrarea documentelor de partid în lecții și activitățile educative; abordarea interdisciplinară a conținutului învățămîntului; valorificarea potențialului educativ al lecțiilor și activităților complementare; operaționalizarea obiectivelor lecției; conceperea proiectului didactic; folosirea metodelor și *procedeelor* active de predare-învățare; integrarea mijloacelor de învățămînt în lecție; elaborarea și aplicarea fișelor de lucru și *testelor de cunoștințe*; amenajarea funcțională a laboratoarelor și cabinetelor; modalități de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția prin activitățile desfășurate în cercurile tehnico-aplicative și în atelierele școlare și uzinale; cunoașterea și dirijarea opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor; optimizarea activității bibliotecilor școlare, a muncii elevilor cu cartea; perfecționarea relațiilor între școală și familie; organizarea vieții și activității elevilor din internatele școlare și altele.

Aceste cercetări s-au materializat printre altele și în realizarea unor *mijloace de învățămînt necesare predării-învățării* ca de exemplu: planșe pentru predarea sintaxei propoziției la clasa a V-a; material ilustrativ pentru aplicarea manualului: „Deutschlernen im Kindergarten"; set de planșe în predarea-învățarea limbii române, clasele I—IV; fișe cu exerciții de pronunțare corectă în limba maghiară; set de planșe, caiet — cunoștințe despre natură, clasa a III-a; fișe de lucru pentru învățare prin descoperire; set de diapozitive — aparate electrice de măsură; set de diapozitive — Istoria Timișoarei în imagini (dezvoltare urbanistică); set de *folii suprapuse* — Geografie clasele a V-a — a X-a; set de folii — reprezentarea grafică a funcțiilor; panoplie electrică reprezentînd graficul funcției de gradul al II-lea; diorama — biologia fluturelui de mătase; trusă sterometrică; jocuri didactice; plantator de răsaduri în ghivece nutritive și altele.

Beneficiind de colaborarea membrilor colectivului de pedagogie-psihologie și metodică din cadrul universităților din Timișoara, București, Iași și Cluj-Napoca, și a altor specialiști, printre care o colaborare deosebit de fructuoasă avem cu Centrul de Neuropsihiatrie Infantilă și Institutul de Igienă din Timișoara, am reușit să desfășurăm *cercetări experimentale de amploare* cu echipe complexe, formate din cadre didactice, medici, psihologi și sociologi în vederea recuperării elevilor cu tulburări instrumentale (dislexie, disgrafie, discalculie, dispraxie). De asemenea sîntem în curs de demarare a unor experimente, unor variante de fișe pentru autoevaluarea și evaluarea activității cadrelor didactice, experimentarea modalităților optime de aplicare a metodelor active și a instrumentelor de evaluare formativă la biologie, elaborarea obiectivelor educative și a programei muncii educative la clasele I—IV și ciclul gimnazial, conceperea și aplicarea unei metodologii specifice pentru desfășurarea activității instructiv-educative cu elevii capabili de performanțe, experimentarea și elaborarea metodicii activităților educative și recuperatorii din casele de copii și școli speciale.

Inspectoratul școlar județean a acordat o atenție deosebită realizării la un nivel superior *al activităților de tip experimental* — condiție a unui învățămînt activ-formativ. De aceea am dispus ca în unități să se realizeze cercetări cu *caracter practic aplicativ* cu care să se antreneze și elevii în scopul conceperii unor instrumente, *scule și dispozitive necesare activităților didactice* de acest tip, precum și a celor de instruire practică. Printre acestea amintim: voltmetru electronic; adaptor pentru a ridica performanțele aparatului „MAVO 1"; aparat pentru determinarea randamentului unui transformator monofazat și a factorului de putere; mașină de confecționat bobine MCB-2; sursă stabilizată de tensiune 40 V/5I; cheie dinamometrică cu avertizor; dispoziliv simplu pentru măsurarea turațiilor; aparat de sudat mase plastice; electroscop electric; dispozitiv pentru măsurarea fluxului de energie solară; aparat pentru stabilirea performanței sportive; verifix.

Un domeniu frecvent abordat de cadrele didactice din județul Timiș este cel al metodicii, al tehnicilor de muncă cu cartea. De aceea o categorie distinctă a cercetărilor noastre pedagogice a vizat *îmbunătățirea muncii cu manualul*, sprijinirea elevilor în studiul individual prin mijloace specifice. Pentru că spațiul nu ne permite m-aș referi

doar la *cîteva realizări în acest domeniu* — enunțînd lucrările cele mai bune elaborate: „Manual de economie politică" pentru clasa a XI-a (coautor prof. Surgeanu Rodica de la Liceul de Filologie-Istorie din Timișoara); „Culegere de cîntece pentru clasele I—IV" (autor înv. Jenes Andrei, Școala Generală Nr. 25 din Timișoara); „Metodica predării, întreținerii, reglării și reparării mașinilor din industria ușoară" pentru clasele IX—X și „Mașini și utilaje din industria ușoară" pentru clasele XI—XII (autor: ing. Tipa Gheorghe de la Liceul Industrial Nr. 5 din Timișoara), „Culegere de texte literare pentru limba maghiară" pentru clasele V—VIII (autor: prof. Tacsi Erika de la Liceul de Matematică-Fizică Nr. 2 din Timișoara), „Instruirea programată" (autor: ing. Berinde Aurel de la Liceul Industrial Nr. 8 din Timișoara), „Caiet de probleme pentru pregătirea suplimentară a elevilor la matematică"; „Caiet de geografie" pentru clasa a III-a; „Caiet de muncă independentă" pentru citit-scris la clasa I, secția germană; „Dosar pedagogic de recapitulare finală", „Culegere de texte tehnice pentru licee metalurgice"; „Îndrumător de lucrări de laborator—măsuri electrice", clasa a X-a; „Îndrumător de lucrări de laborator — măsuri electrice și electronice", clasa a XI-a; „Caiet de lucrări practice de topografie".

Pornind de la premisa — de altfel confirmată de practică — conform căreia factorul principal al modernizării și perfecționării învățămîntului, al promovării inovației pedagogice, este cadrul didactic, sîntem permanent preocupați de *informarea* științifică, pedagogică, psihologică și metodică a tuturor categoriilor de educatori. În acest scop, prin programele de activitate ale Casei Personalului Didactic se organizează numeroase expuneri, dezbateri, mese rotunde, consfătuiri, simpozioane, cursuri, schimburi de experiență, demonstrații practice și consultații. Numai în anul școlar 1984—1985 au avut loc peste 600 asemenea acțiuni. Biblioteca Casei Personalului Didactic, cu un fond de carte de aproape 50 000 volume, cu fișe, rezumate, bibliografii tematice difuzate sau împrumutate școlilor, asigură circulația informației științifice.

Prin orientarea judicioasă a conținutului *cercurilor pedagogice și al zilelor metodice* acestea au devenit forme eficiente de perfecționare a cadrelor didactice și, prin intermediul lor, a procesului de învățămînt. *Abordarea teoretică și practică a temelor* ca: învățarea în clasă — un demers didactic eficient; coordonatele psihopedagogice ale creativității didactice; cerințele psihopedagogice ale îndrumării eficiente a procesului de învățare; contribuția lecției la realizarea obiectivelor; educația materialist-științifică a elevilor și altele a condus la mobilizarea educatorilor pentru studii și cercetare, pentru aplicarea tehnicilor moderne de instruire și pentru generalizarea experienței pedagogice pozitive.

Județul Timiș dispune de un puternic potențial intelectual în domeniul învățămîntului. Dintre cele 8 179 cadre didactice 1 118 sînt cu gradul didactic I și 1 723 cu gradul II, ceea ce reprezintă un procentaj de 34%.

Pe lîngă sursele de informare științifică menționate cadrele didactice beneficiază de condiții optime de afirmare profesională, de o bază didactico-materială dezvoltată, de posibilități largi pentru a-și valorifica rezultatele obținute în activitatea de cercetare și creație tehnico-științifică.

Manifestarea metodico-științifică „Creativitate și eficiență în învățămînt" a creat un spirit de emulație, de cercetare și creație în rîndul cadrelor didactice. Față de prima ediție, la care au participat doar 50 de unități școlare, din care numai 7 din mediul rural, în ediția a II-a, finalizată în acest an, au participat 106 unități, din care 51 din mediul rural. Numărul lucrărilor a crescut de asemenea de la 168 la 327.

La cele 8 sesiuni de comunicări, referate și simpozioane organizate în ultimii doi ani pe teme ca: Evaluarea randamentului școlar, Strategii de educare științifică și tehnică a elevilor, Formarea concepției științifice, materialist-dialectică și istorică despre lume și viață — finalitate a educației comuniste, Modernizarea și perfecționarea procesului instructiv-educativ, factor hotărîtor de progres social-economic, Succesul școlar ș.a. s-au prezentat peste 1 300 lucrări.

Expozițiile anuale organizate sub genericul Învățămînt-Cercetare-Producție oferă cadrelor didactice prilejul de a-și demonstra inteligența creatoare în domeniul *mijloacelor* de învățămînt. De asemenea, realizările obținute în cadrul acțiunii de creativitate tehnico-științifică și promovare a progresului tehnic se reflectă și în cele 41 teme propuse și aprobate pentru anul 1985, dintre care un număr de 6 lucrări au obținut brevete de inovație (Modelator redox; pompă manuală pentru combaterea bolilor și dăunătorilor cu substanțe chimice lichide; dispozitiv de găurit în coordonate; perdele de camuflaj; tabla înmulțirii; releu cu acționare prin respirație), 11 au primit diplome din partea Uniunii Tineretului Comunist (amplificator 2 × 100 W; motor monofazat cu dispozitivul combinat de comandă; dispozitiv de tăiat benzi din material plastic sau lemn; menghină rotativă universală pentru mașini-unelte; cronometru electronic; dispozitiv de polarizarea luminii; comutator electric; mixer audio cu atenuare automată; aparat pentru schimbat ulei; acționare cu motor liniar; linie cu pernă de aer), 5 au fost premiate de Uniunea Județeană a Sindicatelor Timiș (cu prêmiul III instalație de biogaz; cheie dinamometrică; modelator Redox;), cu mențiune: pompă manuală pentru combaterea

bolilor și dăunătorilor, iar cu premiul special: luxmetru.

Finalitatea cercetării, îndeosebi a celei aplicativ-ameliorative se concretizează într-o modificare, în sens pozitiv, a fenomenului investigat. Vom ilustra cu cîteva exemple:

a) O cercetare amplă a fost realizată de către un colectiv de învățători, într-un număr de 46 clase din 16 unități primare, care a urmărit modul în care absolvenții claselor a IV-a. se integrează în activitățile specifice clasei a V-a. S-a constatat că la finele trimestrului I, aceiași copii, acum elevi în clasa a V-a, au note mult mai mici în comparație cu cele obținute în clasa a IV-a, că sînt foarte mulți mediocri, mai ales la educație fizică, muzică, desen. S-a constatat că învățătorii notează elevul „global" și dacă este bun la matematică „îl face bun" și la celelalte obiecte.

Profesorul din clasa a V-a este însă „stăpînul" materiei sale și îl notează după merit. Este bine așa?

O elevă din clasa a V-a ne-a întrebat: „Eu sînt mică sau mare? Pînă în clasa a IV-a toți mi-au spus că sînt mică, acum în clasa a V-a toți îmi spun că sînt mare și n-au trecut decît 3 luni!?"

Toate concluziile desprinse au fost discutate cu învățătorii și profesorii in gimnaziu. Eficiența? S-a trecut imediat la cunoașterea *reală a situației fiecărui elev, la particularitățile* sale psihice și s-au propus variante ameliorative. La fiecare clasă a V-a un număr mare de elevi au depășit greutățile întîmpinate la obiectele notate indulgent în clasa a IV-a.

b) La Școala Ajutătoare din Timișoara s-a realizat cercetarea: „Învățarea citirii prin metoda logatomilor la elevii proveniți din învățămîntul de masă la clasele III—IV".

Pentru a învăța să citească într-un timp cît mai scurt, subiecții cuprinși în cercetare, au fost supuși unui examen psihologic de specialitate folosindu-se mijloace speciale de instruire (dispozitiv logatomic cu oglindă logopedică) și verificare a achiziției (scara-program). Acești subiecți au parcurs 2 sau 3 ani de școlarizare în învățămîntul de masă și la intrarea în școala ajutătoare nu aveau formate deprinderile de citire. Pe durata a două trimestre școlare (I și II) toți subiecții au făcut progrese semnificative, mulți dintre ei reușind *să citească în mod corect textele* școlare, alții au reușit să atingă etapa silabisirii. S-a mai constatat că elevii cu vîrstă cronologică mai mare depășesc mai ușor obstacolele; adică progresul în însușirea citirii este determinat de capacitatea funcțiilor psihice specifice, de gradul maturizării și dezvoltării acestora.

c) La Liceul Industrial Nr. 5 s-a realizat cercetarea: „Integrarea absolvenților în producție", urmărindu-se îndeosebi cauzele obiective și subiective care influențează integrarea satisfăcătoare sau nesatisfăcătoare a absolvenților în producție.

Pentru aceasta, au fost comparați diferiți indicatori tehnico-economici: între absolvenții aceleiași meserii și unități economice; între aceleași meserii de la diferite unități economice; între meserii diferite.

Indicatorii urmăriți și comparați au fost: ore normate — ore efectiv lucrate (exprimate în cifre absolute și în procente); norme realizate — retribuția realizată (în cifre absolute și procente); norme lunare realizate și nerealizate (în cifre absolute și procente); zile normate — zile efectiv lucrate în cifre absolute; absolvenții care au realizat retribuții de la 0—500 lei; 501—1.000 lei; 1001—1500 lei; 1501—1800 lei; 1801—2100 lei; 2101—2600 lei; 2601—3000 lei; peste 3000 lei. Comparînd acești indicatori s-a reușit să se înțeleagă cauzele reale care influențează integrarea satisfăcătoare sau nesatisfăcătoare și să se intervină acolo unde ele generează neajunsuri. Eficiența ei s-a materializat în sporirea gradului de responsabilitate al tinerilor absolvenți față de îndeplinirea sarcinilor profesionale, mărirea numărului celor care-și realizează integral norma de muncă și altele.

Procentul de promovare de 99% pe ansamblul structurilor de învățămînt, realizat la sfîrșitul anului școlar 1984—1985, ponderea mediilor între 7 și 10 de peste 60%, cele 128 premii și mențiuni obținute de elevi la etapa națională a concursurilor pe discipline de învățămînt și la concursurile internaționale sînt expresia preocupării inspectoratului școlar, a conducerilor unităților de învățămînt, a majorității cadrelor didactice pentru continua perfecționare a procesului de predare-învățare, pentru asigurarea calității pregătirii elevilor.

Experiența noastră atestă faptul că numai *printr-o muncă asiduă bazată pe o cercetare* științifică responsabilă a problemelor pe care le ridică procesul de învățămînt se pot obține rezultate bune în munca cu elevii, se asigură în fapt ridicarea calității actelor și acțiunilor educative.

Planificarea activității didactice și proiectarea pedagogică a lecției în învățământul primar

Prof. VASILE MOLAN
Inspector principal de specialitate în M.E.I.

PLANIFICAREA MATERIEI LA FIECARE OBIECT DE ÎNVĂȚĂMÎNT și nivel de clasă se întocmește pe întreg anul școlar și pe trimestre.

Considerăm că, indiferent de vechimea în învățămînt, de experiența acumulată, de rezultatele obținute în activitatea didactică, înainte de a trece la elaborarea planificării este necesar ca fiecare cadru didactic să studieze cu atenție programa școlară, îndrumările metodice privind aplicarea acesteia, manualul, metodica predării disciplinei respective, alte materiale din literatura de specialitate și metodico-pedagogică. De asemenea, se impune o inventariere a mijloacelor de învățămînt cu care este dotată școala. În funcție de cerințele predării — învățării, pe lîngă aceste mijloace, învățătorul își poate propune confecționarea altora care sînt absolut necesare. Susținem prin aceasta *obligativitatea unei perioade de pregătire în vederea elaborării planificării anuale sau trimestriale.* Este necesară, de asemenea, *o analiză a potențialului clasei de elevi, a nivelului de pregătire, a performanțelor realizate în anii anteriori.* Dacă învățătorul a avut aceeași clasă cu un an înainte, lucrurile se simplifică deoarece își cunoaște colectivul. Dacă nu, se impune o analiză a cataloagelor, o discuție cu cadrul didactic care a predat la clasa respectivă.

Cei care primesc clasa I obțin informații despre copiii cu care vor lucra de la educatoare, de la comisia medicală de examinare a copiilor de 6 ani, din discuțiile cu familia etc. S-ar putea naște întrebarea: Pentru ce este necesar un asemenea studiu al colectivului de elevi așa devreme? Credem că este absolut necesar, pentru că nu putem planifica ceva dacă nu știm bine unde să ajungem și cu cine. Pe lîngă aceasta, unele programe școlare menționează ca orientativ numărul de ore pe capitole. În planificarea pe trimestru, fiecare învățător stabilește numărul de ore în funcție de condițiile specifice din fiecare clasă. De exemplu, la clasa I perioada preabecedară se desfășoară în primele cinci săptămîni ale anului. Dacă elevii dintr-o clasă au frecventat învățămîntul preșcolar, ei au o serie de deprinderi pentru această etapă deja formate (pronunță corect cuvinte uzuale, știu să țină instrumentul de scris și să lucreze cu el; se pot orienta în spațiu, pot povesti pe scurt o întîmplare, pot reda ceea ce văd într-o imagine etc.). În această situație perioada preabecedară poate fi mai scurtă. Susținem deci că unele situații concrete din colectivele de elevi trebuie să se reflecte în planificări. O serie de obiective ale programelor școlare se realizează într-un fel cu un colectiv de elevi și în alt fel cu altul.

O altă problemă asupra căreia ne vom opri este cea a *conținutului planificării calendaristice.* Ni se pare că abordarea unei forme prea dezvoltate sau sofisticate a acesteia nu conduce la afirmarea funcției de principal instrument de lucru a acestui document. Mai mult chiar, unele cadre didactice preocupate de completarea unor rubrici mai puțin interesante neglijează momente esențiale în activitatea de redactare a planificărilor.

Considerăm că indiferent de forma pe care o abordăm, din planificare nu trebuie să lipsească următoarele: capitolul, numărul de ore pentru fiecare capitol, totalul lecțiilor, numărul de ore afectat fiecărei lecții, tipul de lecție, data, mijloace de învățămînt, observații.

Așa cum arătam mai sus, înainte de alcătuirea planificării, se cere să realizăm un studiu atent al programei școlare, atît al părții în care se prezintă materia de studiu cît și al îndrumărilor metodice. În această situație credem că transcrierea unor părți (obiective, îndrumări etc.) din programă în planificare, ca preambul al acesteia, nu este neapărat necesară.

Desigur, este necesar să acordăm atenție operaționalizării obiectivelor pe capitole,

evaluării nivelului de pregătire al elevilor la sfîrşitul capitolului şi introducerii acestora în planificările calendaristice. În şcoli există asemenea preocupări şi, acolo unde s-a încercat, s-a putut constata că operaţionalizarea corectă a obiectivelor pe capitole nu este un lucru uşor, de aceea se cere experimentată şi impusă, în cele mai multe cazuri, o activitate de grup. Credem că s-ar obţine rezultate frumoase dacă ar exista, în acest sens, o preocupare în comisiile metodice.

Supunem atenţiei următoarea formă de întocmire a planificărilor trimestriale:

Capitolul	Nr. ore	Data	Titlul lecţiei	Nr. ore	Tipul de lecţie	Mijloace de învăţămînt		Obs.
						în dotare	de confecţionat	

Desigur că această formă suscită întrebări, păreri pro şi contra. S-ar putea spune, de exemplu, că lipseşte rubrica „Teme pentru acasă". Am apreciat că aceste teme sînt atît un exerciţiu pentru elev, cît şi o formă de evaluare şi ar fi greu să fie stabilite de la începutul anului şcolar cele mai eficiente teme pentru luna decembrie. În urma studierii unor planificări care cuprind această rubrică am constatat că sînt trecute unele exerciţii din manual, dar, de multe ori se dau alte teme. Poate e prea dezvoltată rubrica referitoare la mijloacele de învăţămînt, dar credem că este absolut necesară cunoaşterea materialelor cu care este dotată şcoala. De asemenea, este bine să ne gîndim din timp ce alte mijloace să confecţionăm.

Cele două rubrici: „Tipul de lecţie" şi „Mijloace de învăţămînt" sînt consultate cu atenţie de responsabilii de comisii metodice care verifică planificările. Astfel se poate evita fixarea, în acelaşi timp, a unor lecţii care se desfăşoară în laboratar şi se poate asigura folosirea de către toate clasele paralele a materialelor care se găsesc într-un singur exemplar.

Rubrica „Observaţii" are importanţa ei în acest document. Ea se completează de cîte ori e necesar. De exemplu: o temă căreia i-am atribuit o singură oră am predat-o, din motive obiective, în 2 ore; în urma evaluării, de la sfîrşitul capitolului, am constatat că a mai fost necesară o oră pentru lămurirea unor lucruri etc. Acestea vor fi menţionate la rubrica „Observaţii", şi cu precizarea de unde se iau aceste ore.

Din aceste cîteva probleme dezvoltate în acest studiu ne putem da seama lesne că pregătirea pentru lecţie nu se realizează cu o zi înainte, ci încă de la începutul anului şcolar, al trimestrului. Lecţia, ca formă de bază a organizării procesului de învăţămînt, impune o pregătire minuţioasă din partea învăţătorului. Dacă nu este gîndită bine anterior, nu-şi poate realiza obiectivele propuse.

Arătăm mai sus necesitatea informării în domeniul metodicii predării, al pedagogiei etc., dar această pregătire nu se încheie cu începerea anului şcolar, ci continuă pe tot parcursul anului. Apar lucrări noi de specialitate, de metodică, apar o serie de materiale în presa pedagogică şi în alte surse de informare care este bine să fie studiate. Numai aşa cadrul didactic poate fi la zi cu tot ceea ce este nou, poate proiecta fiecare lecţie din perspectiva acestuia. În momentul de faţă, numai experienţa de ani de zile la catedră, fără studiu individual permanent, nu este suficientă. Explozia informaţională, cerinţele mereu crescînde în pregătirea multilaterală a tinerei generaţii impun o informare temeinică, la zi, a cadrelor didactice. Chiar dacă în clasele primare se predau tot scrisul, cititul, cele patru operaţii cu numere naturale etc., învăţătorul depune un efort mai mare pentru a găsi cele mai eficiente metode ca elevii să realizeze performanţe superioare, de la un an la altul, cu aceleaşi instrumente de muncă intelectuală (scrisul, cititul, socotitul) care s-au însuşit întotdeauna în clasele primare. Aceste performanţe se obţin, şi viaţa a demonstrat acest lucru, printr-un studiu temeinic al învăţătorului şi o pregătire atentă a fiecărei lecţii.

Proiectarea lecţiei presupune o analiză a conţinutului ce urmează a fi predat şi a potenţialului fizic şi intelectual al colectivului de elevi. Avînd în vedere aceste două aspecte, considerăm că aceeaşi lecţie nu se poate desfăşura absolut la fel, cu două sau mai multe clase paralele. Va apărea de fiecare dată specificul colectivului de elevi. De exemplu, dacă avem de pregătit o temă de compunere la clasa a II-a, ţinem seama, în mod obligatoriu, de nivelul scrierii şi exprimării elevilor. Cu elevii care au probleme de scriere se trece mai tîrziu la compunerea scrisă. Cu ei se organizează exerciţii variate care să conducă la eliminarea greşelilor. Elevilor care au un vocabular sărac, care se exprimă mai greu, li se acordă un timp mai mare pentru pregătirea compunerilor. Dacă lucrăm cu elevi care nu au încă deprinderi de rezolvare conştientă a problemelor, ne oprim mai mult asupra analizei relaţiilor dintre datele problemelor şi, desigur, rezolvăm mai puţine probleme. Cei care au asemenea deprinderi formate primesc sarcini didactice cu dificultăţi mai mari. Toate acestea nu se realizează doar printr-o inspiraţie de moment. Ele vor fi gîndite din timp.

În etapa de proiectare a lecţiei, învăţătorul îşi întocmeşte proiect de tehnologie didactică (sau proiect de lecţie sau proiect didactic sau schiţă de plan). În fiecare dintre situaţiile arătate, pe baza conţinutului ce urmează a fi predat, se stabilesc obiectivele operaţionale, cerinţele observabile şi măsurabile sau ce trebuie să facă elevii după ce-şi însuşesc cunoştinţele predate. În proiectarea acestor obiective se are în vedere şi obiectivele cognitive şi afective ale disci-

plinei pentru clasa respectivă, precum și obiectivele generale de sfîrșit de ciclu de învățămînt.

Proiectarea obiectivelor este un moment important al activității de pregătire pentru lecție. Ele vor fi formulate precis, fără a da naștere la interpretări diferite, vor preciza exact performanțele la care trebuie să ajungă elevii după studierea temei. Deși tindem ca toți elevii să-și însușească toate noțiunile predate, totuși este necesar să stabilim și cerințele minime prin care putem admite că obiectivul a fost atins. De exemplu, la clasa I, la tema „Adunarea și scăderea numerelor naturale pînă la 20" s-ar putea stabili obiective ca: să adune două numere naturale a căror sumă nu este mai mare de 20; să scadă două numere naturale pînă la 20; să adune mai mult de două numere naturale a căror sumă nu este mai mare de 20; să rezolve exerciții de adunare și scădere în care se dă un termen și suma sau diferența; să rezolve probleme cu o operație de adunare sau scădere. Primele două obiective constituie performanțele minime.

Să luăm ca exemplu lecția de recapitulare „Substantivul" la clasa a III-a. Obiectivele operaționale la această lecție pot fi: să recunoască substantivele dintr-un grup de propoziții sau dintr-un text, să formuleze propoziții cu substantive date; să grupeze substantivele dintr-un text după felul sau după numărul lor; să completeze un text cu substantivele potrivite; să refacă un text prin trecerea substantivelor de la numărul singular la numărul plural; să redacteze o compunere cu substantive date. Aici, cerința minimă se referă la recunoașterea substantivelor, iar punctul maxim este redactarea compunerii. Dar ar fi grav să ne mulțumim cu atingerea doar a performanțelor minime cu întreg colectivul clasei. Permanent, învățătorul va tinde spre realizarea tuturor obiectivelor de către toți copii.

Realizarea obiectivelor lecțiilor cu cei mai mulți elevi ai clasei și atingerea performanțelor minime cu ceilalți constituie garanția că se poate trece la o lecție sau la un capitol nou.

La obiectivele operaționale se adaugă obiectivele educative specifice disciplinei sau ciclului de învățămînt respectiv. De exemplu, pătrunderea cu mijloacele cunoscute în tainele limbii române, formarea deprinderilor de folosire corectă a limbii ca mijloc de comunicare creează în rîndul elevilor un sentiment de dragoste pentru limba națională, sentiment care va fi cultivat în fiecare lecție. De asemenea, din fiecare text de citire va fi desprins cu abilitate mesajul educativ, mesaj ce se va răsfrînge pozitiv asupra comportamentului elevilor. Obiectivele educative nu se pot îndeplini într-o singură lecție, ele presupun o activitate îndelungată. De aceea nu le vom neglija în proiectarea demersului didactic.

După stabilirea obiectivelor, învățătorul își fixează instrumentele de evaluare a realizării acestora.

Un loc important în activitatea de proiectare a lecției îl ocupă fixarea strategiilor didactice, care reprezintă un ansamblu de metode și procedee, prin care se realizează conlucrarea dintre profesor și elevi în vederea transmiterii și asimilării unui volum de cunoștințe, a formării unor priceperi și deprinderi, a dezvoltării personalității umane[1].

Tot în această etapă, învățătorul stabilește mijloacele de învățămînt ce urmează să le folosească în lecție și momentul în care le introduce.

Se pune întrebarea: Ce formă de proiectare pedagogică a lecției abordăm? Dacă am pune această întrebare unui număr mai mare de învățători, am obține răspunsuri ca: proiect de tehnologie didactică, proiect didactic, plan de lecție, scenariu didactic, schiță de plan etc.

Prin tehnologie didactică se înțelege „ansamblul principiilor, strategiilor, metodelor, mijloacelor și formelor prin intermediul cărora se asigură unitatea dintre predare și învățare în vederea atingerii unei eficiențe sporite în procesul de învățămînt sau ansambluri de forme, metode, mijloace tehnice și relații, cu ajutorul cărora se *vehiculează* conținuturi, în vederea atingerii obiectivelor.[2]".

Proiectul de tehnologie didactică cuprinde toate aceste aspecte care se referă la lecția ce urmează să fie predată. Acest act de proiectare presupune o prevedere a lecției în cele mai mici amănunte, o radiografie a acesteia pe tot parcursul desfășurării ei. Ne întrebăm atunci: Poate cineva să redacteze patru proiecte de tehnologie didactică, în adevăratul lor sens, pe zi? Răspunsul urmează să-l dea practica la catedră. Nu excludem necesitatea elaborării unui asemenea proiect la anumite lecții mai dificile, care necesită o pregătire deosebită, la o lecție deschisă, unde se face o analiză amănunțită etc.

O altă formă abordată în activitatea de proiectare este „Proiectul de lecție".[3] Acesta cuprinde: obiectul, subiectul, durata, scopul lecției, obiective, tipul lecției, varianta, metode și procedee, mijloace de învățămînt, organizarea activității, desfășurarea lecției. Aceasta din urmă este organizată pe trei aspecte: Evenimentele lecției (reactualizare, conexiune inversă, continuarea explicației, dirijarea învățării, evaluarea rezultatelor și stabilirea concluziilor), Activitatea profesorului, Activitatea elevilor.

(Continuare în p. 64)

[1] Ion Nicola, *Pedagogie școlară*, E.D.P. București. 1980, p. 252 și 251.

[2] G. Văideanu, *Restructurarea tehnologiei didactice în funcție de obiectivele operaționale*, în „Revista de pedagogie", nr. 12/1971.

[3] Ioan Cerghit și colectiv, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, E.D.P., București, 1983, p. 170.

Posibilităţi de proiectare şi realizare a instruirii inter- şi multidisciplinare din perspectiva educaţiei permanente

Prof. dr. ION NEGREŢ

ÎN VEACUL în care „explozia informaţională" a atins cote atît de impresionante încît unii s-au grăbit să anunţe nu numai „criza mondială a educaţiei" (P h. C o o m b s, 1970), ci şi „moartea şcolii", iar alţii au propus „soluţia", pe care nu ne sfiim s-o calificăm ca disperată şi iraţională, a „deşcolarizării societăţii" (I. Illich, 1970), pare o năzuinţă deşartă chiar şi simpla formulare a problemei instruirii inter- şi multidisciplinare.

Şi totuşi există premise raţionale pentru abordarea ei, chiar dacă există şi riscuri şi dificultăţi. Ni se pare însă că în condiţiile unei remarcabile integrări a învăţămîntului cu cercetarea şi producţia — principiu fundamental al învăţămîntului nostru, într-o societate centrată pe om şi dedicată formării sale ca om nou, problema trebuie şi poate fi abordată cu mari avantaje. Este ceea ce vom încerca, în continuare, trecînd mai întîi în revistă cîteva aspecte de ordin teoretic pentru a putea, apoi, să sugerez unele posibile căi de acţiune.

1. Cîteva categorii de premise

Într-o epocă în care „90% dintre savanţii omenirii din toate timpurile sînt contemporani cu noi" *(De Solla Price)* şi în care ritmul perimării cunoştinţelor a atins „cote îngrijorătoare şi dezarmante" (T ö f f l e r) este, fără îndoială, absurd să ne gîndim la idealurile educaţionale de altădată de felul erudiţiei şi enciclopedismului. Părăsirea lor a fost determinată de împrejurări social-pedagogice, antropologice şi pedagogice obiective. Dar există, după unii, suficiente dovezi pentru a acredita şi în acest domeniu zicala că „nu poţi părăsi niciodată ceea ce ţi-a fost drag fără să păstrezi apoi toată viaţa gustul amar al trădării".

Chiar aşa să fie?

Să luăm în considerare cîteva aspecte generale cu intenţia de a sugera premise pentru dezbaterea cît mai la obiect a problemei abordate.

1.1. **„Prăpastia culturală"** „De nenumărate ori am participat la reuniunile unor persoane considerate, după standardele culturii tradiţionale, ca fiind foarte cultivate şi care, şi-au exprimat consternarea în ceea ce priveşte analfabetismul oamenilor de ştiinţă. De cîteva ori, fiind provocat, am întrebat cîţi dintre ei puteau formula cea de-a doua lege a termodinamicii. Răspunsul a fost rece... şi negativ. Cu toate acestea, pusesem o întrebare reprezentînd echivalen- tul în ştiinţă al lui: „Aţi citit ceva din S h a k e s p e a r e?" Cred acum că dacă aş fi pus o întrebare şi mai simplă ca „Ce înţelegeţi prin masă sau acceleraţie," reprezentînd echivalentul ştiinţific al lui „Ştiţi să citiţi?", „doar una din zece persoane foarte cultivate ar fi ştiut că vorbeam aceeaşi limbă" (C. P. S n o w, 1956).

Au trecut treizeci de ani de cînd un fizician făcea aceste observaţii acide dar greu de contestat. El constata o situaţie care debutase încă din al doilea deceniu al secolului cînd G. H. H a r d y remarca perplex: „Aţi observat sensul actual al cuvîntului „intelectual"? Se pare că există o nouă definiţie a lui care, cu siguranţă, nu-i cuprinde pe R u t h e r f o r d, E d d i n g t o n, pe D i r a c, pe A d r i a n sau pe mine".

Dar aceste observaţii nu mai oferă astăzi o imagine a „prăpastiei culturale" care separă, „desigur forţat şi arbitrar, „cultura umanistă" de „cultură ştiinţifică". Mai exact, prăpastia s-a transformat între timp în genune şi, alături, au apărut „hîrtoape" noi.

Despre ce este vorba?

Ne este destul de clar astăzi că aroganţa umanistului, ironizată de S n o w, a fost suficient de biciuită între timp, mai ales în urma uriaşei revoluţii ştiinţifico-tehnice contemporane ale cărei succese au transfor-

mat pe cei pasionați de umanismul latin ori de egiptologie în victime penibile și pitice ale unor probleme lipsite complet de farmec și importanță.

În aceste condiții însăși expresia „a fi om de cultură" a devenit echivocă. „Umanistul" continuă să îmbrățișeze ideea că om de cultură este acela care a asimilat valori estetico-literare, lingvistice și, poate, filosofice. „Scientistului" i se pare mai comodă și verosimilă ideea că adevărata cultură presupune cunoașterea cuceririlor matematicii, fizicii, chimiei, biologiei. Dar ni se pare că, în ultima vreme, a apărut o accepțiune nouă, mai îngustă și mai periculoasă chiar. Din „cultura științifică" s-a desprins „cultura tehnologică". Ea se închină „zeului" „cum să fac" și disprețuiește toate celelalte valori culturale, considerîndu-le „speculații" și „teorie goală" etc.

Fiecare din aceste îngustări presupune primejdii specifice. „Tehnologul" pare însă mai expus iluziilor decît ceilalți, cu toate că este ultimul venit. El disprețuiește teoria uitînd că aceasta nu este, în fond, decît cel mai important instrument pentru progresul tehnologic și că, de fapt, are valoare practică, chiar și atunci cînd este infirmată de practică. Tehnologizarea exagerată a spiritului amenință să devină de-a dreptul maladie; căci, nefiind interesat decît de problema „cum să fac pentru a trage mai multe foloase practice" poți pierde din vedere că există foloase și de altă natură.

În fond, cultura tehnologică riscă să îngusteze însuși sensul conceptului de „practică", reducîndu-l pînă la înțelesul de „pragma". Or, aceasta constituie o alienare semiotică ce poate avea urmări grave asupra echilibrului spiritual al vieții noastre.

Omul de știință care disprețuiește cultura umanistă riscă și el o maladie. E drept că revoluția științifică a determinat o explozie informațională greu de stăpînit. Ea obligă la specializări din ce în ce mai înguste. Adică la „ciclopism". Acesta este benefic pentru activitatea experimentală a specialistului, dar este de-a dreptul malign pentru procesul formării sale culturale. A vedea lumea cu un singur ochi presupune o autoflagelare care, de regulă, se răsfrînge negativ asupra echilibrului spiritual.

Dar, „cultura umanistă"? Mai puțin „arogantă" ca altădată ea continuă să rămînă, totuși, închisă în sine. Pătrundem într-un imperiu cîndat unde se practică exorcisme grele pe seama preciziei și rigorii. Este o lume alcătuită din nuanțe și tonuri și singura artă care se cere pentru a trăi liniștit aici este aceea de a fi echivoc și de a apela exclusiv la raționamentul analogic, care este însă departe de a asculta de canoanele logicii matematice. Într-o asemenea lume orice poziție sigură pe care o adopți riscă să fie catalogată ca „inginerească" — ceea ce constituie o ocară absolută.

Ce-i de făcut?

Töffler nu s-a sfiit să-i catalogheze, atît pe dionisiacul amator de nuanțe care posedă exclusiv o „cultură umanistă", cît și pe rigorosul scientist sau pragmaticul tehnolog, drept „inculți și semidocți".

Cultura nu poate fi „parcelată" decît, cel mult, pe considerente de ordin didactic. Altfel ea se constituie ca un tezaur unitar care se comportă, precum ființele, ca un „tot organic", căruia nu-i pot fi amputate nici capul și nici membrele, fără ca ciuntirea ca atare să nu dea naștere, ca și „somnul rațiunii", unor monștri greu de stăpînit.

Este necesară formarea de așa-natură a *tinerelor generații* încît să fie ferite de pericolul „prăpastiei culturale"? Întrebarea trebuie considerată ca fiind retorică. Școala de astăzi pregătește omul de mîine. Adică un om nou, pe care psihopedagogii și-l închipuie ca un „om total" (Raportul UNESCO, 1972). „Omul total" nu poate fi altceva decît posesorul tuturor marilor valori ale culturii: umaniste, științifice, tehnologice ș.a.

Este însă posibilă o astfel de formare culturală largă?

Evident, de un enciclopedism de felul celui visat în vremea Renașterii nu mai poate fi vorba. Dar de depășirea imaginarelor granițe dintre disciplinele de învățămînt, cu siguranță trebuie să discutăm.

1.2. **Depășirea granițelor închipuite.** Ni se pare că studiul puzderiei de discipline de învățămînt nici nu poate fi realizat în mod autentic, profund, fără abordarea inter-și multidisciplinară a probemelor pe care fiecare disciplină le studiază. Și totuși, persistă în acest domeniu grele prejudecăți. Iau cîteva exemple mai sugestive.

Să presupunem studiul istoriei literaturii române în școala noastră. Ce legătură poate fi între această disciplină și științele naturii sau cele numite „exacte"? Exegezele criticilor și istoricilor literari, întreprinse, de regulă, de pe pozițiile culturii umaniste ni se par de o sărăcie dezolantă în această privință. Este justificată însă această penurie? Studiindu-l pe Blaga la ora I elevul va fi solicitat să caute referințe în texte de G. Călinescu și T. Vianu. Ar părea bizară o trimitere la texte din Louis de Broglie, Einstein sau Planck. Și totuși, la ora a II-a, cea de fizică, elevul va intra direct în lumea teoriei cuantice sau a teoriei relativității generalizate. Și mai absurdă ar părea o trimitere a elevului care îl studiază pe Blaga la evoluționism sau genetică, deși, acest lucru elevul îl va face oricum în ora a III-a. Și așa mai departe, toată ziua, ba chiar toată săptămîna... Ba chiar întregul an școlar!...

Ce rezultă de aici? În nici un caz că *Poemele luminii* nu au legătură cu dezbaterile aprinse din fizica atomică a secolului al XX-lea în jurul naturii tainice a fotonului — — pe care Blaga le-a urmărit cu justificată curiozitate, și nici că elevul n-ar trebui intro-

dus în asemenea „chestiuni dificile" pe care oricum le studiază în școală!

Dar nu numai Blaga se află în această situație care este departe de a fi particulară. Poezia lui Eminescu va fi înțeleasă mai profund luînd în considerare căutările sale filosofice, matematice, sociologice, psihologice, etnologice etc. Camil Petrescu nu poate fi înțeles decît abordîndu-l din multiple unghiuri științifice și filosofice. Trebuie văzut dacă viteza calului năzdrăvan al lui *Făt-Frumos*, cînd se deplasează ba „ca vîntul", ba „ca gîndul" nu reprezintă o intuiție străveche a vitezelor luxonice sau supraluxonice, cum presupun în comun psihologii de talia lui Piaget și fizicienii de talia lui Einstein etc.

Dar problema se pune și altfel. Între numeroasele „domenii de bază" au apărut, „subdomenii de vîrf" al căror studiu eficient presupune abordări multiple. Între fizică și biologie a apărut biofizica, între biologie și chimie s-a înscris biochimia, între biologie și electronică a apărut bionica ș.a.m.d. Aceste numeroase „bio"... nu reprezintă un caz particular, ci o stare de fapt în cultură, în cunoaștere care trebuie luată ca atare și în proiectarea procesului de învățămînt în școală.

Nu puțini sînt aceia care au observat o „deplasare a interesului" disciplinelor Naturii către problemele disciplinelor Omului. Se anticipă, ba chiar se propune în acest sens o grandioasă „nouă alianță" (I. Prigogine). *Știința viitorului își va desființa numeroasele granițe reunificîndu-se într-un imperiu unic căutînd să imite, în acest fel, structura unitară a procesului de cunoaștere însuși.* Un interes prioritar se acordă, în acest sens, psihologiei științifice care studiază, de mai multă vreme dar cu prea puțin succes, procesele de cunoaștere. Se anticipă chiar că, într-un viitor nu prea îndepărtat, această „cenușăreasă" va deveni „regina științelor", întrucît, „toate cîte pot fi cunoscute se produc într-un centru unic, psihismul uman" (Allport). „Drama psihologiei" (V. Pavelcu) se va sfîrși pînă la urmă într-un firesc triumf, căci bîjbîielile actuale, izvorîte din prea marea complexitate a obiectului de studiu vor putea fi depășite printr-o abordare riguroasă, probabil inter- și multidisciplinară*.

1. 3. În perspectiva formării omului nou. Pe la sfîrșitul mileniului se va încheia construcția societății socialiste multilateral dezvoltate în România și se va trece la edificarea treptată, pe tărîmurile vechilor daci, a celei mai înalte orînduiri pe care o poate visa omenirea: comunismul.

În *Raportul* prezentat la Congresul al XIII-lea al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu subliniază că acest proces amplu și eroic nu poate fi desfășurat cu succes decît pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, ale culturii în genere. Cei aflați acum în băncile școlii vor fi adulții anului 2000. Lor le va reveni responsabilitatea nobilă și gigantică de a începe construcția comunismului pe aceste plaiuri dragi. Școlii de astăzi, ca prim factor de cultură și civilizație, îi revine sarcina de mare cinste de a pregăti corespunzător pe cei ce vor făuri comunismul.

Cum trebuie pregătit elevul de astăzi pentru a putea face față solicitărilor complexe și nobile ale societății mileniului următor?

Desigur, nu pot fi prevăzute în amănunt toate trăsăturile omului nou. Cîteva însă pot fi anticipate în detaliu.

Revoluția științifică a secolului nostru, spun viitorologii, s-a amplificat într-un asemenea ritm încît a declanșat o nouă revoluție tehnologică ce va modifica profund însăși civilizația, natura societății și condiția umană. Este vorba de previzibila „informatizare a societății". Așa cum agricultura a determinat începînd din mezolitic o accelerare lentă a istoriei, iar revoluția industrială din secolul al XVIII-lea a impulsionat și mai mult ritmul progresului, se poate anticipa o sporire vertiginoasă a ritmului dezvoltării societății în urma revoluției științifice bazate pe microprocesoare și computere. După toate probabilitățile robotica va căpăta un asemenea rol în activitatea productivă încît omul va putea fi înlocuit în majoritatea domeniilor care nu-i solicită capacitățile creatoare.

Eliberat de activitățile de rutină omul va putea să se dedice celei mai nobile dintre menirile sale: *creația*. Așa cum anticipa Marx, se va produce saltul din „imperiul necesității, în imperiul libertății"; comunismul va putea așadar asigura toate condițiile pentru ca omul să devină ceea ce este în esența sa: ființă generică, demiurg al lumii, creator de valori.

S-ar putea spune, așadar, că *muncitorul societății informatizate va fi cercetătorul științific și că, în general, membrii societății viitorului vor fi solicitați să desfășoare activitate intelectuală pentru producerea de valori culturale...*

Pentru acest gen de solicitare și nevoi pregătește, în perspectivă, nu foarte îndepărtată, școala actuală.

Evident, ea trebuie să caute, în acest sens, strategii pedagogice potrivite. Opțiunea pentru instruirea inter- și multidisciplinară pare obligatorie atunci cînd cealaltă alternativă nu este decît risipirea într-o puzderie de discipline și specialități mărunte.

Este însă posibilă proiectarea și realizarea unor modele și activități de pregătire inter- și multidisciplinară în condițiile școlii de astăzi?

Credem că da. Dar despre căile posibile de urmat în acest sens, într-un studiu viitor.

(Va urma)

---

* Se înțelege că această abordare riguroasă nu va fi de felul celei încercate pe calea psihometriei, încercare nutrită cu intenții lăudabile dar sortită eșecului, cîtă vreme „nu putem măsura exact decît ceea ce cunoaștem bine" (Piaget).

Rodul bogat al unei devotate munci închinate școlii

MEDALION

În aceste zile de toamnă, profesorul Victor Tîrcovnicu *împlinește șaptezeci și cinci de ani. Vîrstă plină de sens, cînd suma realizărilor se măsoară în contribuția la pregătirea a generații întregi pentru profesiunea didactică și în lucrări științifice de valoare, care conferă autorului lor satisfacția afirmării în lupta cu anii.*

Profesorul Victor Tîrcovnicu, *născut la 2 noiembrie 1910 în comuna Popești—Slobozia, județul Argeș, urmează școala primară în comuna natală și apoi școala normală la București. În 1937 obține la Facultatea de Filosofie și Litere a Universității din București diploma de licență în filosofie, cu specialitatea principală pedagogia și specialitățile secundare sociologia și psihologia, cu calificativul „magna cum laude". La același lăcaș de știință își va susține mai tîrziu și doctoratul în pedagogie.*

Mai bine de 40 de ani din viața sa, profesorul Victor Tîrcovnicu i-a închinat școlii și creației științifice. Activitatea sa a început în instituțiile de învățămînt secundar și pedagogic și s-a continuat la Universitatea din Timișoara. La Caransebeș, la Oravița sau la Arad, profesorul Victor Tîrcovnicu *a format zeci și sute de elevi și învățători. Întinsa sa cultură, largul orizont pedagogic, asociate deosebitului său simț al ordinii, clarității și justiției au lăsat o amintire neștearsă multor generații. La Universitatea din Timișoara, cunoștințele sale adînci în specialitate, continua sete de informare, marea mobilitate a spiritului i-au permis să se prezinte în fața studenților cu un curs foarte larg documentat, alcătuit la nivelul adevăratelor exigențe universitare.*

Recunoscut ca un excelent pedagog și profund cunoscător al istoriei pedagogiei, M.E.I. l-a desemnat ca membru specialist în comisii de susținere a doctoratului la Universitatea din București, Cluj-Napoca ori Timișoara, atît la doctoranzi care vizau obținerea doctoratului în pedagogie, cît și la cei în istorie.

Cercetător neobosit, gînditor original și profund, profesorul Victor Tîrcovnicu *este autorul unor valoroase lucrări științifice care l-au impus în pedagogia românească contemporană. Opera sa pedagogică însumează cîteva volume și zeci de colaborări la volume ori studii de specialitate. Din această operă citățm:* Munca educativă în internate *(E.D.P. 1961),* Contribuții la istoria învățămîntului românesc în Banat *(E.D.P. 1970),* Pedagogia generală *(Facla, 1975),* Istoria învățămîntului din Banat pînă la 1800 *(E.D.P. 1978),* Învățămînt frontal, învățămînt individual, învățămînt pe grupe *(E.D.P. 1981);*

Între acestea, Pedagogia generală *(1975), așa cum s-a scris, se remarcă prin ordinea riguroasă a informațiilor și prin echilibrul fructuos între vechile metode verificate timp de secole și noile căutări pe care revoluția tehnico-științifică le-a determinat în toate domeniile de activitate. A scris în colaborare cu alții:* Preparandia din Arad *(E.D.P., 1964),* Pedagogie școlară *(E.D.P. 1966, ediția a VI-a în 1975),* Metodica predării geografiei *(E.D.P., 1966) .A contribuit cu studii valoroase la lucrări colective precum:* Predarea geografiei în școala generală de 8 ani *(E.D.P., 1964),* Din istoria pedagogiei romînești, vol. II *(E.D.P., 1966),* Probleme ale învățării la clasele I—IV *(E.D.P., 1969),* Integrarea socială a tineretului *(E.Ș., 1969),* Dicționar de pedagogie *(E.D.P. 1979),* Istoria învățămîntului din România, *vol. I (E.D.P. 1983).*

La remarcabilele sale însușiri de profesor și cercetător se adaugă și alese calități de om și cetățean, căci profesorul Victor Tîrcovnicu *se caracterizează printr-o profundă încredere în viață și în valorile ei, printr-o entuziastă dăruire muncii, prin dragoste față de oameni și generozitatea de a-i ajuta să progreseze.*

Ne bucurăm azi, elevi și studenți, colegi ori colaboratori ai săi, de fericitul prilej aniversar pentru a-i adresa urări de noi realizări în slujba unei devotate munci închinate școlii.

Lector univ. dr. ROMEO POENARU

150 de ani de la înfiinţarea Academiei Mihăilene

ION ORGHIDAN,
prof. EUGEN CONSTANTIN ORGHIDAN
Liceul Industrial Nr. 4 din Bucureşti

ACADEMIA MIHĂILEANĂ — prima instituţie de învăţămînt superior, în limba română, în Moldova — a însemnat o înaltă treaptă a dezvoltării învăţămîntului românesc în prima jumătate a secolului al XIX-lea. Ea a contribuit la deschiderea de făgaşuri novatoare culturii, prin promovarea ştiinţei şi izbînda necontenitei lupte patriotice a poporului şi a marilor lui cărturari pentru afirmarea şi izbînda deplină a limbii naţionale.

„O naţiune, un popor, — arată tovarăşul Nicolae Ceauşescu *— nu pot exista fără o istorie, fără o cultură şi o limbă proprie. Aceasta constituie chezăşia şi forţa fiecărui popor — şi, aşa cum am menţionat, poporul nostru însuşi a creat, de-a lungul mileniilor, limba, cultura românească... Dăm o înaltă cinstire oamenilor de ştiinţă şi cultură, care au avut un rol de seamă în formarea limbii române, în progresul multilateral al patriei noastre"*[1].

În Principatele Române, în primele decenii ale secolului al XIX-lea, decenii atît de frămîntate şi bogate în profunde transformări economice şi social-politice, cultura şi învăţămîntul românesc înregistrează un puternic progres. Înscriindu-se în marele curent ideologic al iluminismului, cultura şi învăţămîntul românesc propagă ideile-forţă ale egalităţii, libertăţii, independenţei şi unităţii naţionale, sprijină raţionalismul, ştiinţa, laicismul, orientarea realistă şi practică şi constituie un important factor în lupta de înlăturare a vechilor aşezări feudale.

În domeniul învăţămîntului, orientarea revoluţionară, de profunde restructurări, s-a concretizat în Moldova în realizări de însemnătate deosebită. Devenise necesară o aşezare nouă a şcolii: un învăţămînt de stat, naţional, în limba română, realist, ştiinţific, practic, laic, avînd şi grade înalte de instruire, răspunzînd noilor nevoi social-economice şi politico-culturale, promovînd o educaţie patriotică de cunoaştere a istoriei şi geografiei ţării, de luptă pentru libertatea, independenţa şi unitatea naţională.

Primele decenii ale secolului al XIX-lea au încrustat înfăptuiri de seamă în istoria învăţămîntului românesc: organizarea învăţămîntului naţional, în limba română şi începuturile învăţămîntului superior în limba română în Moldova; biruinţa limbii naţionale ca limbă aptă să vehiculeze cele mai abstracte concepte în ştiinţă, filosofie şi literatură.

Începuturile învăţămîntului superior în limba română în Moldova

În adevăr, cărturarul Gh. Asachi[2], cu studii superioare de matematici, inginerie, arhitectură, arheologie, literatură clasică, pictură, sculptură la universităţile din Lemberg, Viena şi Roma, deschide, în cadrul Academiei Domneşti din Iaşi, ca „profesor ştiinţelor trebuincioase unui inginer politicesc" (1813), primul *curs de inginerie şi hotărnicie, în limba română* (1814), înfiinţînd, astfel, pentru prima oară în Principatele Române, învăţămîntul superior în limba naţională. Intervenţiile marii boierimi şi ale lui Gobdelas, directorul Academiei Domneşti, au reuşit să oprească, în 1818, ţinerea mai departe a cursului lui Asachi, cerînd să se termine cu „ştiinţele moldoveneşti", dar clasa de ingineri (1814—1818) a marelui cărturar român dovedise că predarea unor înalte ştiinţe este posibilă în limba română — capacitate contestată de boierimea conservatoare.

Şi prin înfiinţarea *Seminarului de la Socola*, în 1803 (deschis în 1804) de mitropolitul Veniamin Costache, se urmărea predarea în limba română la un nivel înalt a unor

[1] Nicolae Ceauşescu, *Cuvîntare la adunarea solemnă a Academiei Republicii Socialiste România, 11 iulie 1985*. Editura Politică, Bucureşti, 1985.

[2] v. St. Bârsănescu, *Gh. Asachi şi studiile sale la Universitatea din Lwov*, în „Iasul literar" nr. 7/1957; Idem, Istoria pedagogiei româneşti. Bucureşti, 1941.

discipline, dar împrejurări nefavorabile au făcut ca rezultatele să fie limitate. Important este faptul — după cum subliniază Asachi — că aici s-a făcut pentru prima dată în Moldova un curs de gramatică românească[3]. În 1820, Veniamin Costache (1768—1869), care a colaborat strîns cu Gh. Asachi (1788—1869) la înființarea școlilor naționale în Moldova[4], a reorganizat Seminarul de la Socola, fiind aduși din Transilvania de către Asachi cunoscuți profesori cu studii universitare, ca Vasile Fabian, Ioan Costea, Vasile Pop. Se predau aici, în limba română, cursuri de matematică, logică, filosofie, istorie universală, retorică, limba latină, gramatica română — cursuri de factură academică, avînd ca scop asigurarea unui profil de învățămînt superior în limba națională. În 1821, mișcarea Eteriei aduse încetarea funcționării Seminarului.

Necurmata aspirație și voința patriotică de a se statornici în Moldova un învățămînt de nivel superior în limba română avu, în 1828, o împlinire: *Școala vasiliană* sau *Gimnazia Vasiliană*, înființată de Veniamin Costache, Gh. Asachi și Mihail Sturza[5] viitorul domn, în vechiul local de la Trei Ierarhi. Așezămîntul cuprindea: un curs începător, elementar, de un an, în care se aplica metoda lancasteriană; o școală normală, de 2 ani, cu predarea aritmeticii, gramaticii, geografiei, caligrafiei, catehismului; un gimnaziu, cu durata de 4 ani al cărui plan de învățămînt prevede: matematica, logica, arheologia, economia, filosofia, limba latină, istoria, morala, retorica, poezia. Erau prevăzute și cursuri extraordinare de limbi clasice și moderne (franceza, germana, rusa), știința legilor române, desen, muzică vocală. În așezămînt predarea se făcea în limba română și se dădea atenție deosebită științelor, mai ales științelor naturii, limbilor moderne, aplicațiilor practice. El a contribuit la formarea unei intelectualități democratice, progresiste, ieșită din burghezie și popor. Școala vasiliană a constituit un susținut demers de inițiere în Moldova a unui învățămînt superior în limba națională.

[3] Gh. Asachi, *Question de l'instruction publique en Moldavie*, Iași, 1858, p. 9.; C. Cihodaru, *Învățămîntul în Moldova în sec. XV—XVIII*, în *Contribuții la istoria dezvoltării Universității din Iași*, vol. 1, 1860—1960, vol. I, București, 1960, p. 29.

[4] v. A. D. Xenopol, *Memorii asupra învățămîntului superior* (1885), publicat în lucrarea A. D. Xenopol, C. Erbiceanu, *Serbarea școlară de la Iași*, 1888.

[5] Activitatea de organizare a învățămîntului național în Moldova, Gh. Asachi a îndeplinit-o în cadrul funcțiilor de referendar al școlilor (1827—1849) și de director al Departamentului Averilor bisericești și al Învățăturilor Publice (1856—1857) — vezi *Uricarul* vol. VIII, p. 171, N. C. Enescu, *Gh. Asachi, organizatorul școlilor naționale din Moldova*, E.D.P., București, 1962.

Academia Mihăileană

Evenimentul de mare însemnătate în dezvoltarea învățămîntului românesc în prima jumătate a secolului al XIX-lea, în Moldova l-a constituit întemeierea *Academiei Mihăilene* (1835—1847), *prima instituție de învățămînt superior, în limba națională*, în această parte a țării. Ea împlinea necontenitele străduințe patriotice și realizări de mai înainte și, concepută de Gh. Asachi — aflat în funcția de referendar al școlilor — ca „academie națională" pentru „toate stările de locuitori din cuprinsul țării", își deschide cursurile în 1835, în local propriu, sub denumirea de Academie Mihăileană, la propunerea Epitropiei Școlilor[6], după numele domnitorului Mihail Sturza, ctitorul școlii.

Academia Mihăileană cuprindea — potrivit *Regulamentului școalelor publice din Principatul Moldovei* (1835), la a cărui elaborare Gh. Asachi a avut rolul principal — *Facultatea de Filosofie*, 2 ani; *Facultatea juridică*, 3 ani; *cursuri extraordinare*, de nivel superior, de specializare practică — economie, geometrie practică, inginerie, frumoase meșteșuguri, limbile clasice și moderne (franceza, germana, italiana, rusa), teologie. Pe lîngă Academie au fost mutate să funcționeze și clasele gimnaziale ale Școlii vasiliene, dar caracterul independent al Gimnaziei vasiliene a fost întărit prin Regulamentul școlar din 1838. Facultatea de Filosofie a Academiei avea cursurile: introducere în filosofie, istoria filosofiei, metafizica, algebra și geometria, istoria universală (anul I); fizica cu toate ramurile ei; metafizica aplicată, istoria, morala, încheierea istoriei universale (anul II), Facultatea juridică ținea cursurile: dreptul natural, dreptul public, statistica, dreptul monetar (anul I), dreptul civil român, științele politice (anul II); dreptul civil privat al Moldovei, dreptul criminal, procedura civilă și criminală, dreptul comercial și cambial, stilul politico-judecătoresc (anul III)[7].

Cursurile au fost ținute de o pleiadă de profesori, ca: M. Kogălniceanu[8], I. Ghica, Damaschin Bojincă, Eftimie Murgu, Gh. Săulescu, Chr. Flechtenmacher, Iacob Cihac, Teodor Stamate, Ion Cîmpineanu, Ion Ionescu de la Brad. Cursul de istorie națională, deschis de Mihail Kogălniceanu la 24 noiembrie 1843 a avut un răsunet deosebit. În „Cuvîntul introductiv la cursul de istorie națională", el dezlănțuie un vibrant și temerar atac împotriva marii boierimi reacționare[9]: „...aristocrația ignorantă spri-

[6] N. Iorga, *Istoria învățămîntului românesc*, București, E.D.P., 1971, p. 111, V. A. Urechia, *Istoria școalelor*, vol. I, Buc., 1892—1901, p. 281—291.

[7] v. V. A. Urechia, *Istoria școalelor*, vol. IV., Buc., 1982—1901, p. 393—397.

[8] Idem, vol. II, p. 239.

[9] M. Kogălniceanu, *Letopisețele Țării Moldovei*, vol. I, Iași, 1845, p. XXVI—XXXVII.

finită de Poartă și cler... ține în lanțuri un popor de mai mult de două milioane de oameni... izvoarele de înnoire publică se întrebuințează numai în folosul unor familii privilegiate". Marea boierime, alarmată de succesele deosebite ale Academiei, de faptul că ea ridica o intelectualitate progresistă din rîndurile burgheziei, că devenise un focar al ideilor înnoitoare, începe o puternică acțiune urmărind desființarea ei, sub pretextul că în limba română nu este posibil „a se paradosi înaltele științe"[10].

Prin *Regulamentul din 1838*, Asachi îmbunătățise organizarea Academiei[11], înzestrînd-o cu „instrumenturi de fizică și de chimie, de geometrie și de mecanică, modeluri pentru arhitectură, colecții pentru istoria naturală, stampeși altele"[12]. A înființat cabinet de fizică, chimie, matematică, dotînou-l cu material didactic și a organizat Biblioteca Academiei pe care a deschis-o în 1841[13]. Cu prilejul examenului de sfîrșit de an din 1837, Asachi a organizat o frumoasă expoziție de arhitectură, pictură, topografie etc. expunînd lucrările elevilor, iar la examenul din 1838 el a prezentat lucrarea Relație istorică asupra școlilor naționale din Moldova, — manifestări care au avut un larg răsunet[14]. Neîncetat, marele nostru cărturar arăta necesitatea ca „toate științele să urmeze a se paradosi în limba românească, avînd ca ajutor limbile clasice vechi și noi"[15]. În 1845, Gh. Asachi elaborează studiul Expoziția stării învățăturilor publice de la a lor restatornicire la anul 1843, punînd în lumină importantele realizări obținute în domeniul școlar[16].

Boierimea reacționară reușește, însă, să atragă pe domnitorul Mihail Sturza de partea ei și, în 1847, Academia și internatele cu bursieri sînt desființate, în locul ei organizîndu-se un gimnaziu real cu 4 clase și un liceu pentru învățarea limbilor străine și a științelor academice, cu predare în limba franceză sau germană. Liceul francez s-a deschis în localul Academiei, sub conducerea lui A. Malgouverné — elevii recrutîndu-se numai dintre fiii de boieri[17]. După puțin timp, în 1848, Mihail Sturza reveni introducînd limba latină în gimnaziul real și limba română în liceul francez și propunînd „treaptata adăugire a clasurilor în Academia Mihăileană"[18]. După revoluția de la 1848, noul domn, Gr. Al. Ghica, a desființat, în 1849, Liceul francez. Lupta forțelor progresiste pentru un învățămînt superior în limba română obținuse deplina izbîndă.

Și în celelalte țări românești, *necurmata străduință pentru înființarea unui învățămînt superior în limba națională* avusese însemnate înfăptuiri. În Țara Românească, Gh. Lazăr (1779—1823) deschidea în 1818 *Școala de la Sf. Sava*, avînd patru grade de învățămînt în limba română: clasele începătoare; clasele de învățămînt mediu inferior; clasele liceale; învățămîntul superior — „Școala academicească de fel de științe filosofice și matematicești" — cum o intitula Lazăr. În „Înștiințare" către „de toată cinstea vrednică tinerime", el arăta că este vorba de „o școală mai de treabă, o Academie de știință chiar în limba maicii sale", o școală cu orientare realistă, care se adresa tuturor categoriilor sociale și dovedea că limba română este capabilă să formuleze cele mai abstracte generalizări filosofice și științifice[19]. În Transilvania, încă de la sfîrșitul secolului al XVIII-lea, la Gimnaziul din Blaj s-au predat o categorie de studii superioare, deosebite de cele cuprinse în cei cinci ani ai gimnaziului. Cursul de filosofie a fost ținut în 1772 de Ștefan Pop și Samuil Clain, iar mai tîrziu, între anii 1781—1784, de Petru Maior — director de studii (rector) fiind în 1784 Ignatie Darabant[20]. În 1831, gimnaziul din Blaj a fost ridicat la rangul de liceu, adăugîndu-i-se un curs de filosofie (clasele a VI-a și a VII-a). Liceul avea două facultăți: de Filosofie și de Științe juridice și a funcționat pînă la revoluția din 1848, redeschizîndu-se în 1850. Aici au ținut cursuri superioare în limba română Simion Bărnuțiu și Timotei Cipariu[21].

O trăsătură importantă a transformărilor înnoitoare a fost înlocuirea anaforalelor, hrisoavelor și opiselor de înființare a școlilor cu *regulamente și instrucțiuni*, care țineau seama de complexitatea problemelor de organizare, de structurarea și funcționarea unităților școlare și a învățămîntului într-o anumită perioadă. Se pot aminti, astfel, *Regulamentul școlilor publice din Principatul Țării Românești*, 1833,

---

[10] v. *Uricarul*, vol. VII, p. 201. A. D. Xenopol, C. Erbiceanu, *Serbarea școlară de la Iași*, Iași, 1888, p. 165.

[11] v. V.A. Urechia, *Istoria școalelor*, vol. IV, Buc. 1892, p. 416.

[12] v. Gh. Asachi, *Relație istorică asupra școalelor naționale din Moldova*, 1838, V. A. Urechia, *Istoria școalelor*, vol. II, Buc., 1892—1901, p. 198.

[13] v. Paul Oprescu, *Dezvoltarea bibliotecilor în epoca Regulamentului Organic*, în „Studii și cercetări bibliografice", Buc. 1955.

[14] v. *Uricarul*, vol. VIII, p. 220—225.

[15] v. V. A. Urechia, *Istoria școalelor*, vol. I Buc., 1892—1901, p. 328—330.

[16] v. Gh. Asachi, *Expoziția stării învățăturilor publice de la a lor restatornicire la anul 1843 și un proiect pentru a lor reformă*, 1845.

[17] v. N. C. Enescu, Gh. Asachi, *organizatorul școlilor naționale din Moldova*. Buc., E.D.P., 1962.

[18] Idem, p. 89.

[19] N. Iorga, *Istoria învățămîntului românesc*, Buc., E.D.P., 1971, p. 84, Gh. Bogdan Duică și G. Popa-Lisseanu. *Viața și opera lui Gh. Lazăr* 1924.

[20] Lucia Protopopescu, *Contribuții la istoria învățămîntului din Transilvania*, 1774—1805, București, E.D.P., 1966, p. 251, 256.

[21] N. Albu, *Istoria școlilor românești din Transilvania între 1800—1867*, București, E.D.P., 1971, p. 32—40.

sub domnia lui Barbu Ştirbei şi *Regulamentul şcoalelor publice din Principatul Moldovei*, 1835, fiind domn Mihail Sturza şi avînd ca autor principal pe Gh. Asachi. De asemenea, se mai pot cita: *Principiile organice ale şcoalei de arte şi meşteşuguri*, 1840, care reprezintă Regulamentul de organizare al Şcoalei de arte şi meşteşuguri din Iaşi (1840—1849), prima unitate de învăţămînt tehnic în Moldova; *Regulamentul bibliotecilor din Moldova*, 1840, redactat cu prilejul organizării Bibliotecii Academiei Mihăilene, constituind primul regulament al bibliotecilor din ţara noastră: *Instrucţiuni pentru pensioanele de educaţie*, 1842, reprezentînd primul regulament de organizare al învăţămîntului particular în Moldova ş.a.

Însemnătatea Academiei Mihăilene

Înfiinţarea Academiei Mihăilene a generat o puternică preocupare progresistă patriotică privind elaborarea cărţilor de şcoală în limba română, dotarea cu material didactic, perfecţionarea metodelor şi mijloacelor de învăţămînt. În locul cărţilor bisericeşti şi a celor în limbi străine, apar — sub auspiciile Casei Şcoalei şi cu ajutorul litografiei „Institutul Albinei" (1832) şi a Fabricei de hîrtie de la Piatra Neamţ (1841) ale lui Asachi[22] — numeroase *cărţi de şcoală*, ca de exemplu: Gh. Săulescu, *Gramatica românească*, Gh. Filipescu, *Aritmetica*, V. Fabian, *Geografia generală a pămîntului*; I. Cihac, *Istoria naturală*; Gh. Săulescu, *Istoria universală*, I. Albineţ, *Istoria Moldovei*, V. Popescu-Scriban, *Mica geografie*, Chr. Flechtenmacher, Lexicon juridic sau al pravilelor[23] etc. Asachi a elaborat şi publicat un impresionant număr de manuale: *Elemente de matematică*, 3 vol.; *Tablou cronologic a istoriei vechi; Tablou cronologic a istoriei vechi şi nouă a Moldovei; Tablou cronologic a domnitorilor Principatului Moldovei; Enciclopedia începătoare pentru tinerimea românească care învaţă limba franceză* ş.a. În „Catalogul de cărţi tipărite şi manuscriptele aflătoare la „Institutul Albinei" Iaşi, 1847, sînt înscrise[24]: 39 *cărţi scolastice*; 64 *cărţi ştiinţifice, calendare cu almanahuri, periodice*; 14 *tablouri istorice ale Moldovei* ş.a.

Confecţionarea *materialului didactic* a constituit o preocupare susţinută şi cu rezultate deosebite. Concepute de Asachi şi executate de pictori — litografi ca Gh. Schiovani, . Muller, K. F. Hoffmann ş.a. apar la „Institutul Albinei" mai multe *„tablouri istorice"* reprezentînd „însemnătătoare vechi fapte din istoria şi din tradiţiile patriei noastre". De asemenea, s-au litografiat şi *hărţi geografice*, tot pentru folosul şcolilor, ca: *Harta fizică şi politică a Europei, Harta generală a Asiei, Harta generală a Americii, Harta generală a Africii* ş.a. iar Asachi a început editarea unui *Atlas geografic* marcînd primul atlas în ţara noastră. S-a confecţionat material didactic intuitiv şi demonstrativ şi pentru cabinetele de fizică, chimie, geometrie, ştiinţele naturale, — fiind antrenaţi la aceasta profesori şi elevi din Academie. Cărţile şcolare, tablourile istorice, hărţile geografice urmăreau impunerea definitivă a limbii române în învăţămînt, punerea în lumină a originii latine a limbii noastre, cunoaşterea trecutului istoric al poporului şi a luptelor eroice duse pentru apărarea fiinţei sale.

Modernizarea *metodelor de predare* şi a *mijloacelor de învăţămînt* a constituit o constantă preocupare în cadrul Academiei Mihăilene şi ea se baza pe statuarea principiului fundamental: predarea în „limba maicii", în limba naţională[25]. În şcoala începătoare s-a urmărit înlocuirea vechii metode a slovenirii cu „metoda lancastrică" şi fonetică sau alilodidactică, a învăţării reciproce, prin monitori, „metoda învăţămîntului mutual", extinsă şi la învăţămîntul normal şi gimnaziu"[26]. Au fost promovate: metoda intuiţiei metodice, metoda experimentală demonstrativă, excursiile, metoda prelegerei, metoda conversaţiei. O atenţie deosebită s-a dat de către Asachi metodei verificării cunoştinţelor — zilnic, săptămînal, lunar — şi a examenelor semestriale care se ţineau într-un cadru festiv, cu participarea oficialităţilor şi erau însoţite de expoziţii cu lucrările elevilor[27]. Premiile, serbările şcolare, participarea elevilor la reprezentaţii teatrale şi muzicale în limba română au fost considerate ca mijloace educative cu mare pondere formativă. Asachi a organizat reprezentaţii de teatru în limba română cu elevii Academiei Domneşti (1816—1817) şi reprezentaţii cu elevii la Conservatorul filarmonic şi dramatic înfiinţat în 1836.

Prin numeroşii săi elevi, Academia Mihăileană a înscris o contribuţie de seamă în formarea unei generaţii de intelectuali progresişti, legaţi de popor, animaţi de un înalt patriotism, care au avut un rol hotărîtor în înfăptuirea revoluţiei de la 1848 şi a Unirii Principatelor Române în 1859. De asemenea, opera ei şcolară a impulsionat o puternică dezvoltare a limbii şi culturii naţionale, progresul ştiinţei, orientarea ştiinţifică, realistă şi puternică a învăţămîntului.

[22] v. *Uricarul*, vol. VIII, p. 116—117.
[23] v. N. Iorga, *Istoria învăţămîntului românesc*, Buc. E.D.P., 1971.
[24] v. *Uricarul*, vol. XVI, p. 413—416.
[25] v. Gh. Asachi, *Relaţii despre starea învăţăturilor publice în Moldova*, Iaşi, 185 .
[26] v. Uricarul, vol. VI, p. 386, V. A. Urechia *Istoria Şcoalelor*, vol. II, Buc., 1892—1901, p. 113; A. D. Xenopol, C. Erbiceanu. *Serbarea şcolară de la Iaşi*, Iaşi, 1888; p. 126.
[27] v. Gh. Asachi, *Question de l'instruction publique en Moldavie*, Iaşi, 1858. Idem, *Relaţie istorică asupra şcoalelor naţionale din Moldova*, 1838.

O prestigioasă instituţie de educaţie şi cultură românească

Prof. VIORICA POPA
director adjunct, Liceul Industrial „Matei Basarab" din Bucureşti,
prof. VALDEMAR POPA

EVOCÎND ACESTE PAGINI DE ISTORIE mai veche şi contemporană ne gîndim în primul rînd la marea lor forţă educativă. Ce poate fi mai impresionant, mai pilduitor decît portretul unei şcoli româneşti care a instruit în decursul a cinci pătrare de veac generaţii după generaţii şi care au venerat-o, atunci ca şi în prezent. Vrem, prin aceste rînduri, să ne îndreptăm cchii şi mintea spre una dintre miile de şcoli care asigură, cum spune tovarăşul Nicolae Ceauşescu, „pentru toate sectoarele cadre bine pregătite, cu înalte cunoştinţe profesionale, tehnice şi ştiinţifice" [1, p. 24]. **Avem în vedere şcoala noastră, dragă pentru toţi, profesori şi elevi deopotrivă, Liceul Industrial „Matei Basarab".**

1. Înfiinţarea Gimnaziului „Matei Basarab" îşi găseşte temeiul în condiţiile social-politice ale marelui act al Unirii Principatelor din 1859, cînd ţara trezită la o nouă existenţă avea mare nevoie de cadre bine pregătite pe care numai şcoala secundară şi superioară le putea da. La 25 noiembrie 1859, domnitorul Alexandru Ioan Cuza, în primul său an de domnie, înfiinţează prin acelaşi act două gimnazii bucureştene: Gimnaziul „Gh. Lazăr" şi Gimnaziul „Matei Basarab" [2, p. 1] şi [3, fila 72].

Gimnaziul „M. Basarab" şi-a deschis oficial cursurile în ziua de 3 noiembrie 1860 în localul Gimnaziului „Sf. Sava", cu 4 clase secundare clasice, 9 profesori şi 173 de elevi. În acelaşi an se mută în casele închiriate de la I. Urlăţeanu, în str. Caliţei — Calea Craiovei (azi Calea Rahovei). Tot aici era şi internatul, al doilea internat din Bucureşti, pentru elevii din districte, care avea 60 de locuri (burse). Primul director al gimnaziului şi al internatului a fost profesorul George Rîureanu, iar cei dintîi profesori semnaţi în condica de prezenţă erau: Ioan Bădulescu, N. Capşa, B. Franchetti [4, p. 164], A. F. Nestor, Alecu Popu, Gh. Popp, Gh. M. Tattarescu, Barbu Şeicaru, F. Robin [5]. În septembrie 1865 gimnaziul este transformat în liceu, devenind al doilea liceu din Bucureşti, după Colegiul „Sf. Sava". De reţinut şi faptul că din Liceul „M. Basarab" s-au creat, prin clase divizionare, adevărate vlăstare, gimnaziile „Dimitrie Cantemir" (1868), „Gh. Şincai" (1892) şi „Spiru Haret" [1911]. Pînă în 1885 gimnaziul şi liceul n-au avut un local al lor, ocupînd clădiri improprii. La îndemnul lui Spiru Haret, ministerul a cumpărat pentru Liceul şi internatul „M. Basarab" o clădire de la moştenitorii lui A. Treboniu-Laurian, situată în cartierul Lucaci — Mircea-Vodă. Din septembrie 1885, Liceul „M. Basarab" se află în clădirea respectivă care a cunoscut de-a lungul timpului o serie de modificări. La începutul secolului nostru se putea aprecia clădirea liceului ca fiind un local anume construit pentru şcoală, cu săli de clasă spaţioase, cu laborator de chimie şi cabinet de fizică, amfiteatru pentru experienţe care corespunde tuturor cerinţelor, sală de desen şi de gimnastică, sală de muzică, sală de ştiinţele naturale (mineralogie, geologie, botanică, zoologie), muzeu, liceul fiind înconjurat de trei curţi mari de recreaţie, dintre care una era plantată cu pomi [6, p. 67]. În 1921 a fost construită clădirea destinată internatului iar între 1923—1928 au avut loc lucrări de transformare, mărire şi modernizare. Astfel s-au construit etajul al II-lea, sala de festivităţi, sala mare de sport, impunînd în mod deosebit faţada clasică a liceului şi interiorul sălii de festivităţi. După un deceniu şi jumătate în faţa liceului s-a ridicat bustul Voievodului Matei Basarab. Vorbind despre tradiţiile valoroase ale şcolii româneşti la sfîrşitul sec. al XIX-lea şi prima jumătate a sec. al XX-lea, trebuie să amintim varietatea materialului didactic de care dispunea Liceul „M. Basarab", ce depăşea pe cel al altor şcoli din capitală. În amfiteatrul de fizico-chimice se ţineau în fiecare duminică conferinţe experimentale pentru public şi pentru elevii altor şcoli. Prin grija prof. Sava Atanasiu s-a asigurat un preţios muzeu de ştiinţe naturale, îndeosebi geologie. O mîndrie a şcolii o constituia sala de gimnastică, sală care mult timp a fost cea mai mare din capitală. Înzestrată cu aparatele necesare, ea era folosită şi de societăţile sportive din Bucureşti.

Biblioteca liceului şi-a îmbogăţit treptat fondul de carte rară prin donaţiile făcute de mulţi profesori ai liceului ca: fraţii G. şi I. Rîureanu, I. Filibiliu, Dimitrie Golescu ş.a., donaţiile autorilor, Casei Şcoalelor sau Academiei, ajungînd în perioada interbelică la 6000, iar în prezent la peste 41.000 de volume şi reviste din toate domeniile. Muzeul de istorie al Liceului „M. Basarab" a fost constituit alături de

biblioteca liceului cîştigînd de la început un renume în Bucureşti prin numărul mare al exponatelor cît şi prin valoarea lor. Muzeului i s-au adăugat colecţia numismatică iniţiată de acad. Constantin Moisil, apoi colecţii de ziare şi cărţi rare, colecţii de tablouri, fotografii, anuare organizate de prof. Enache Ionescu, [7, p. 135].

De-a lungul existenţei sale, elevii Liceului „M. Basarab" n-au rămas în afara frămîntărilor sociale şi politice ale vremii, acţiunile proletariatului şi ale ţărănimii fiind privite de ei cu simpatie. Astfel elevii „mateişti" s-au solidarizat cu ampla ridicare la luptă a ţărănimii în 1907, avînd drept efect sancţionarea şi eliminarea unora [8, fila 48]. Sfîrşitul primului război mondial a determinat apropierea multora dintre elevii liceului de mişcarea socialistă şi apoi de cea comunistă. Lucreţiu D. Pătrăşcanu a intrat în mişcarea muncitorească la 19 ani, pe cînd era elev al liceului nostru, în anul 1919. În condiţiile intensificării acţiunilor organizate de clasa muncitoare sub conducerea P.C.R., elevul Justin Georgescu a luptat în ilegalitate ca membru al U.T.C.

2. De la cancelarie la clase, se află coridorul cu *galeria de portrete a foştilor profesori şi elevi iluştri ai liceului*. Ea se pare că e acolo de cînd există acest local şi e specifică acestui liceu bucureştean. Întorcînd filele istoriei vom deschide uşile amfiteatrelor de fizico-chimie şi vom şti că în ele au făcut experienţe: Emanoil Bacaloglu, C. I. Sonţiu, C. F. Robescu, Dimitrie Golescu, iar lecţiile de istorie care sînt lecţii de patriotism, le-au rostit Florian Aaron, C. Moisil, N. Crătunescu, Al. Iordache, I. Grubea ş.a. În clasele acestui liceu au răsunat de la catedră glasurile lui Ioan Slavici, Gh. Dem. Teodorescu, D. D. Pătrăşcanu, Th. D. Speranţa, G. Călinescu, D. Panaitescu-Perpesicius, Pompiliu Constantinescu, N. Cartojan. Elevii au rostit versurile din *Iliada* şi *Odiseea* lui Homer şi au scandat din *Metamorfozele* lui Ovidiu cu Zosim Demarat şi Mitriţă Constantinescu [9, p. 123—128] iar apoi cu Eugen Lovinescu şi Fr. Chiriac. A fost apărat de M. Eminescu în coloanele *Timpului*, în 1882 [10, p. 291], pedagogul de vocaţie I. P. Filibiliu care, urmat de G. Ionescu-Gion şi N. N. Condescu, îi pregătea pe elevi la limba franceză. În aporiile lui Zenon din *Eleea*, la întrebările lui Socrate sau în antinomiile lui Kant le-a încordat mintea elevilor un Dim. Aug. Laurian şi Iosif Brucăr, iar pe întinsul globului pămîntesc au călătorit cu Gh. Munteanu-Murgoci [11, p. 18] şi Gr. Ştefănescu. La tablă au rezolvat probleme şi au măsurat spaţii cu Simion Sanielevici, iar desenul l-au făcut cu pictorii Costin Petrescu şi Emil Nicolescu-Nic. În sală şi pe teren l-au avut ca model pe sportivul de performanţă Dan Popescu.

3. Nimic nu pare mai deosebit pentru Liceul „M. Basarab" decît cadrele pe care le-a avut şi cadrele pe care le-a dat. Dintre numele elevilor iluştri înscrişi în cartea de aur a liceului şi care au dat freamăt claselor, coridoarelor şi curţilor de recreaţie, amintim aici pe Şt. O. Iosif, Radu D. Rosetti, Ion Mincu, Ion Găvănescul, Constantin Levaditti (directorul Institutului Pasteur — Paris), Duiliu Zamfirescu, Al. Mirea, G. Topîrceanu, D. Paciurea, Vintilă Mihăilescu, George Oprescu, Miron Niculescu, Adrian Maniu, Al. Graur, Aurel Baranga, Nicolae Secăreanu, George Vraca, Ion Manolescu, Paul Georgescu, Matei Socor, Saşa Pană, Dan Smîntânescu, Nicolae Cajal, Ştefan S. Nicolau, Costin Murgescu, Aristide Halanay ş.a.

În perioada interbelică elevii Liceului „M. Basarab" au dat concerte la Ateneu, Teatrul Naţional, Teatrul Liric, au contribuit la aniversarea eroilor care s-au jertfit în primul război mondial. Au existat preocupări din partea corpului profesoral şi a elevilor pentru cinstirea unor reprezentanţi ai ştiinţei şi culturii româneşti.

4. După actul istoric de importanţă covîrşitoare de la 23 August 1944 s-au creat condiţii pentru o reformă radicală, de structură şi conţinut a întregului învăţămînt românesc. În primii ani este perioada în care cadrele didactice de la Liceul „M. Basarab" au activat pentru lichidarea analfabetismului, pentru răspîndirea cunoştinţelor ştiinţifice, popularizarea concepţiei materialiste despre lume, la combaterea superstiţiilor, prejudecăţilor, misticismului. Profesorii şcolii participă alături de elevi la activitatea de muncă patriotică, de lichidare a urmelor războiului.

A urmat etapa unor rodnice împliniri, ani de profunde transformări, în orientarea, conţinutul şi metodele procesului instructiv-educativ. Numărul elevilor şi al cadrelor didactice a sporit considerabil. Liceul „Matei Basarab" se afirmă tot mai mult ca o valoroasă instituţie de educaţie şi cultură, pregătind zeci de promoţii de absolvenţi care s-au încadrat în marele flux al creaţiei socialiste, al progresului şi civilizaţiei pe care l-a cunoscut şi îl cunoaşte ţara în aceste decenii.

Perioada de după Congresul al IX-lea al P.C.R. este perioada cea mai fertilă din istoria învăţămîntului românesc. E perioada de avînt şi remarcabile înfăptuiri. În aceste condiţii Liceul „M. Basarab" îşi îmbogăţeşte substanţial baza materială. Se trece la un învăţămînt în laboratoare, cabinete şi ateliere. Se amenajează noi cabinete (română, istorie [12, p. 2], ştiinţe sociale, punctul de documentare politico-ideologic,

geografie, limbi moderne, cabinet metodic) și se modernizează laboratoarele existente (chimie, biologie). În cele două laboratoare de fizică se creează mobilier multifuncțional nou, cu circuite electrotehnice, după un brevet de invenție al prof. Maria Mohai. Se creează o sală de lucru a profesorilor și un cabinet pentru cercul de fizică al elevilor [13, p. 211—212]. În urma vizitei din 30 septembrie 1971 a tovarășului Nicolae Ceaușescu, moment luminos în istoria școlii noastre, s-a reorganizat complexul de ateliere ale liceului. Secretarul general al partidului a dat indicații pentru ca învățămîntul să fie strîns legat de viață, de producție, ca tineretul să fie educat în spiritul muncii. În 1977 se constituie o catedră de cultură tehnică, din ingineri în specialitățile: mecanică, electrotehnică, electronică și se realizează primele cabinete tehnice. Începînd cu 1982/83 liceul a primit profilul industrial, trecînd și în subordinea Ministerului Industriei Constructoare de Mașini, iar centrul de ateliere fiind instalat în chiar perimetrul liceului.

În anul școlar curent, 1985/1986, întregul colectiv didactic al Liceului Industrial „M. Basarab" (format din 64 cadre didactice și ingineri și 15 maiștri-instructori) și-a intensificat munca plină de dăruire pentru educarea și instruirea elevilor (46 de clase la cursurile de zi și 9 clase la cursurile serale). În prezent elevii liceului sînt pregătiți în următoarele profile: matematică-fizică, electrotehnică, mecanică. În munca didactică diferențiată se aplică problematizarea, învățarea prin cercetare și descoperire și se experimentează strategia învățării depline în școală. Cadrele didactice participă cu bune rezultate la nivel local [14, p. 2] și național, la simpozionul „Creativitate și eficiență în învățămînt".

Calitatea muncii de instruire și educare a elevilor se reflectă în rezultatele tot mai bune de la un an la altul. În anul școlar 1984/85, din totalul elevilor absolvenți ai treptei I, 91% au intrat în treapta a II-a și 2% în școli profesionale, iar 7% s-au încadrat în producție corespunzător meseriei pentru care au fost pregătiți. De la treapta a II-a, 51% din absolvenți au intrat în învățămîntul superior și 49% absolvenți au fost repartizați în producție la Trustul Energomontaj, Întreprinderea de Mașini și Agregate, Întreprinderea de Mașini Grele, Întreprinderea Optica Română, Metalica etc.

Aprofundarea cunoștințelor asimilate de elevi în orele de curs și practică, prin munca independentă, se realizează și prin participarea lor, an de an, la olimpiadele pe discipline și meserii, prin organizarea cercurilor științifice, tehnice și artistice. În anul școlar trecut au existat 25 de cercuri cu 670 de elevi, din care 18 cercuri la discipline fundamentale și tehnice. Activitatea desfășurată, în cercuri s-a finalizat, ca și în ceilalți ani, cu o sesiune de referate și comunicări științifice la care au participat 320 elevi cu 109 lucrări, cele mai valoroase fiind răsplătite cu premii și mențiuni la etapa pe municipiu și cea națională.

La ultima ediție a Festivalului național „Cîntarea României", Liceul Industrial „M. Basarab" a fost laureat cu două locuri I pe țară la dans modern și brigadă artistică și a obținut două locuri II pe țară: brigada de recitatori și corul mixt.

De o largă popularitate în rîndul elevilor se bucură Cenaclul literar „Năzuințe", cele mai frumoase creații sînt cuprinse în revista cu același nume, coordonată de prof. Ștefan Cioacă.

Colectivul de organizare a anului omagial, în frunte cu comuniștii, cu directorul liceului, prof. Ecaterina Petchi, și-a propus să mobilizeze cadrele didactice și elevii în realizarea următoarelor obiective: Organizarea unei expoziții permanente a liceului, a unor competiții sportive „Cupa 125 de ani", a unei sesiuni festive de referate pentru elevi și a unei sesiuni de comunicări științifice a cadrelor didactice cu invitați din afară, apariția unui număr omagial al revistei „Năzuințe", organizarea unei expoziții cu produsele obținute în activitatea practică și proiecte de bacalaureat, precum și a unui spectacol omagial susținut de formațiile artistice ale liceului și de foști elevi. În modul acesta sîntem pregătiți pentru a trece, în perioada următoare, pe noi trepte de împliniri, de a înfăptui ceea ce tovarășul Nicolae Ceaușescu a subliniat în Cuvîntarea rostită la Iași cu ocazia deschiderii noului an de învățămînt: *„Prin noul an de învățămînt se pășește în noua etapă de dezvoltare a patriei noastre, stabilită de Congresul al XIII-lea al partidului, care are în vedere ridicarea României la un nou stadiu de dezvoltare"*.

BIBLIOGRAFIE

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al XIII-lea Congres al P.C.R.*, București, Editura Politică, 1984;

[2] *Monitorul Oficial* nr. 147 — București, 7 dec. 1859, act. nr. 518;

[3] *Arhivele Statului — Fond Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice*, Dosar 2666/1859, Jurnalul 138 din 14 noiembrie 1859 al Eforiei Instrucției Publice semnat de A.T. Laurian și I. Maiorescu;

[4] Constantin Kirițescu, *Făclii stinse... Portrete de dascăli*, Editura „Cartea Românească" București, 1938;

[5] *Arhiva Liceului „Matei Basarab"*, Dosar 63, *Condica de prezență a profesorilor*, 1860/1861;

[6] Petre Râșcanu, *Istoria învățămîntului secundar*, Iași, Tipografia Națională, 1906;

[7] C. Kirițescu, lucrarea citată.

[8] *Arhivele Statului — Filiala Municipiului București — Fond Liceul „M. Basarab"*, Dosar 47/1905—1908, Registrul de conferințe;

[9] C. Kirițescu, lucrarea citată.

[10] Panaitescu-Perpessicius, Dimitrie, S. *Eminesciana* (Studii despre Eminescu), București, Minerva, 1971);

[11] C. Kirițescu, lucrarea citată;

[12] *România liberă* din 5 sept. 1980;

[13] Gr. Ilie, Maria Mohai, *O nouă viziune asupra organizării laboratorului de fizică*, în vol. Progresul școlar, E.D.P., București, 1978;

[14] Tribuna școlii, 18 aprilie 1981;

PUBLICAȚII PEDAGOGICE DIN STRĂINĂTATE

Reviza obrazovania

PRIMUL NUMĂR pe 1985 al publicației „Reviza obrazovanya" („Revista învățămîntului"), editată de Institutul republican pentru promovarea educației și învățămîntului al R.S. Serbia, este consacrat în întregime Planului și programului comun de activitate instructiv-educativă, pus de acord cu Nucleul programatic comun al școlilor elementare din R.S.F. Iugoslavia și adoptat în iunie 1984 de Consiliul pentru învățămînt al R.S. Serbia.

În prima parte a volumului este publicat integral documentul comun al organelor de învățămînt din R.S. Serbia și din cele două provincii autonome ale acesteia — Voivodina și Kosovo — intitulat „Direcțiile dezvoltării în continuare a învățămîntului și educației elementare. Planul și programul comun". În continuare, trei dintre contribuții discută caracteristicile generale ale acestuia din urmă și ale programelor ce urmează a fi întocmite pe baza lui; un grup de articole explică și comentează elementele noi pe care le aduce documentul pentru diferite materii predate în școlile elementare: caracteristicile programelor facultative, caracteristicile celorlalte activități instructiv-educative (activități sociale și libere ale pionierilor și tineretului), munca productivă și alte munci socialmente utile, orientarea profesională, ocrotirea sănătății, a mediului de viață și a relațiilor umane, activitatea culturală și publică a școlii elementare, biblioteca-mediateca școlară).

În preambulul „Direcțiilor..." se relevă că ele reprezintă un document de concepție menit să ofere baza și cadrul pentru elaborarea de acte normative și de documente socio-pedagogice și de specialitate privitoare la învățămîntul elementar din republica Serbia. Înăuntrul acestui cadru, în R.S. Serbia precum și în fiecare din cele două provincii urmează să fie introduse particularități care să reflecte nevoile culturale și educaționale specifice ale popoarelor și naționalităților respective, iar soluțiile preconizate să fie adoptate condițiilor economice și posibilităților materiale și didactice. Față de perioada de pînă acum, printre obiectivele instrucției și educației elementare se dă o pondere mai mare următoarelor: *a)* dezvoltării integrale și multilaterale a personalității elevilor; *b)* educării în spiritul patriotismului socialist iugoslav și a internaționalismului; *c)* educației prin muncă; *d)* educației în vederea autoconducerii; *e)* legării mai strînse a școlii cu mediul social. În sensul acestui din urmă obiectiv, se prevede, între altele, ca în toate școlile unde există cadre didactice cărora nu li se poate asigura normă completă din activități școlare, acestea să-și poată completa activitatea cu sarcini pe linia muncii culturale, sportive, obștești în cadrul comunității locale respective. Se preconizează o preocupare sporită pentru copiii mai dotați și pentru cei care la începutul școlii stăpînesc deja cunoștințe care în mod obișnuit se dobîndesc în primele clase; pe această linie se va avea în vedere individualizarea muncii cu elevii și urmărirea lor permanentă în scopul de a stimula dezvoltarea copiilor supradotați în conformitate cu aptitudinile fiecăruia.

În ce privește clasele primare, predarea pe obiecte este admisă numai în clasa a IV-a, și anume la limba străină, la studiul limbii mediului social și la încă cel mult două din următoarele materii: desen, muzică, educație fizică și instrucție tehnică.

Dintre caracteristicile Planului și programului comun, autorii primelor trei contribuții scot în evidență următoarele elemente, explicînd totodată rațiunile ce stau la baza lor:

— introducerea, ca o învățare relativă, a învățămîntului opțional la clasele VII și VIII, ca și pregătirea de programe pentru învățămîntul facultativ, ce urmează a se realiza în funcție de interesele elevilor și de posibilitățile comunităților locale de a le finanța.

— asigurarea unei mai întinse părți comune, pentru școlile de pe întreg teritoriul republicii, în programele tuturor materiilor predate în învățămîntul elementar; este vorba de acele „nuclee programatice" comune privind conținutul procesului instructiv-educativ din școlile elementare, a căror includere în planuri și programe a fost convenită pentru toate republicile și provinciile autonome din Iugoslavia. Această parte comună deține ponderea cea mai mare în cazul matematicii și științelor naturii, al educației prin muncă și tehnice, fiind ceva mai redusă, dar oricum mai mare decît era în vechile programe, în cazul științelor sociale, a limbii materne, istoriei, educației muzicale și plastice. Obiectivul urmărit prin încorporarea acestor nuclee comune este „să se asigure o pondere sporită acelor conținuturi instructiv-educative prin care să fie promovată în continuare educația în spiritul comunității, frăției și unității și să fie stimulată, pe baza unei mai bune cunoașteri reciproce (a trăsăturilor culturale, istorice, economice și altele ale diferitelor medii), educarea și pregătirea tinerilor pentru convețuire în comunitatea popoarelor și naționalităților egale în drepturi ale Iugoslaviei socialiste" (p. 33). Printre avantajele pe care le creează nucleele comune se numără și posibilitatea trecerii fără dificultate de la o școală la alta în cazul schimbării domiciliului, facilități pentru o înzestrare mai rațională cu manuale și material didactic, posibilități mai bune de generalizare în toate școlile din țară a unor soluții optime verificate în unele republici sau provincii.

— fixarea expresă și mai detaliată a obligației cadrelor didactice de a se preocupa în mod mai organizat de dezvoltarea capacității de autoinstruire a elevilor, a gîndirii critice și a comportamentului creator al acestora.

— descongestionarea programelor de anumite detalii inutile, creîndu-se în schimb un spațiu mai mare pentru o asimilare calitativ superioară a cunoștințelor, pentru exerciții organizate în vederea dezvoltării capacității de aplicare a cunoștințelor dobîndite, realizîndu-se o mai bună coordonare între disciplinele înrudite. Astfel, volumul materiei ce urmează a fi predată este redus în noile programe cu circa 15 % la matematică, aproape 30 % la fizică, 15 % la chimie biologie, muzică, desen P.T.A.P., 16 % la limba sîrbocroată și geografie, 8 % la limbi străine. În programe, 60 % din timp este prevăzut pentru predarea și fixarea noilor cunoștințe și 40 % pentru exerciții și explicații; în cazul matematicii, acest raport este de 50 % pentru cunoștințele noi și 50 % pentru exerciții.

— din activitățile didactice facultative fac parte studiul mediului social, cultivarea propriei limbi și limba străină, respectiv limbile popoarelor și naționalităților R.S.F.I. Studiul limbii mediului social este obligatoriu în toate mediile mixte din punct de vedere național, iar limba străină, respectiv limbile popoarelor și naționalităților iugoslave se introduc doar în cazurile cînd își dă consimțămîntul în acest sens comunitatea, autogestionară de interese, de care aparține școala în cauză. Studierea limbii mediului social va începe din clasa I, în loc de a III-a, iar numărul de ore afectate ei crește în clasele III-VI și VIII de la 2 la 3 ore săptămînal. Pentru cea de-a doua limbă străină și pentru limbile popoarelor și naționalităților R.S.F.I. numărul de ore nu este fixat, el urmînd a fi stabilit de către fiecare comunitate de interese pornind de la necesități și de la propriile posibilități materiale.

DRAGAN STOIANOVICI

Revista Portuguesa de Pedagogia

NUMĂRUL unic pe 1984 din „Revista Portuguesa de Pedagogia", editată de Facultatea de Pedagogie și Științele Educației din cadrul prestigioasei Universități din Coimbra, începe printr-un interesant articol istoric care urmărește drumul parcurs de administrația învățămîntului portughez, de la Direcția Generală a Studiilor — înființată în 1759 de marele om de stat, Marchizul de Pombal — pînă la Ministerul Educației actual. Într-adevăr, printre reformele preconizate și introduse de Marchizul de Pombal se înscrie și instituirea, în Portugalia catolică în care nu existase pînă atunci o delimitare a competențelor între stat și biserică, a unui sistem de învățămînt primar și secundar public, laic și de stat, condus de direcția sus-amintită. De-a lungul a peste două secole, diferitele organisme care i-au luat locul aveau, unele, funcții executive, altele, numai funcții consultative și de inspecție, dar toate pregăteau crearea, în 1936, a instituției superioare care, după revoluția din aprilie 1974 și după mai multe schimbări de denumire, se numește astăzi Ministerul Educației.

Alte cîteva cercetări tot cu caracter istoric se referă la: „Pestalozzi — marele necunoscut" (care concepea relația mamă-copil ca o matrice de neînlocuit a oricărei dezvoltări umane și indica observarea directă a dezvoltării naturale a copilului drept singura regulă legitimă de orientare a învățării și intervenției educaționale); „Din Portugalia în Brazilia: cîteva considerații asupra motivelor instalării iezuiților în Brazilia"; „De la Levy-Bruhl la Piaget: scurte note privind similitudinea copil-om primitiv", relație considerată din punct de vedere psihogenetic; „Dreptul la educație în constituțiile portugheze", care retrasează drumul parcurs de la Constituția din 1822 pînă la ultima Revizie Constituțională din 1982, pentru recunoașterea și, progresiv, înrădăcinarea și lărgirea dreptului cetățenilor la educație.

Alte studii se referă la: „Relația pedagogică — contract, tranzacție sau ultimatum?", împărțindu-se sub acest aspect sistemele de învățămînt în rigide, semi-rigide și flexibile; „Pregătirea profesorilor la Universitatea din Evora" — cu o bogată tradiție universitară — prin cursuri teoretice de pedagogie fundamentală și psihologie pedagogică, precum și prin practică pedagogică. În „Strategiile metacognitive în psihologia educațională: aplicare la transferul celor învățate" se explorează o nouă concepție asupra transferului pozitiv al cunoștințelor, concepție esențialmente cognitivistă care evidențează importanța metacogniției în acest proces. „Intervievarea copilului în scopuri de evaluare" prilejuiește analizarea obiectivelor, fidelității și validității domeniilor de evaluare și a posibilităților de observare prilejuite de această strategie care are tot mai mult tendința de a se generaliza.

În „Actul educativ ca totalitate și unele contradicții din educația modernă" se discută dilemele trăite de profesorii moderni între acțiunea afectivă și morală inhibată, dar inevitabilă, și nevoia de a transmite cunoștințe tot mai multe unui număr mereu crescînd de elevi. În „Motivația intrinsecă: semnificație și implicații pentru exercitarea activității didactice" se examinează calitățile individuale ale unui profesor motivate intrinsec.

În „Contribuția comportamentală pentru abordarea problemelor școlare: strategii cognitivo-comportamentale" se aplică aceste tehnici la unele dificultăți de comportament ca: lipsă de atenție în clasă, neînțelegere a textelor, deficiențe în învățare.

Referatul general „O revizuire a teorici psihologice și psihodinamice asupra obiectului tranzițional" face o trecere în revistă a literaturii existente asupra acestui subiect, dezvoltînd totodată teoria lui Winnicott și relevînd, alături de Galdini și Brody, importanța factorilor socio-economici și relaționali în apariția și evoluția obiectului tranzițional.

Unele probleme de terminologie sînt discutate în articolul „Instincte sau pulsiuni?", termeni care tind să traducă noțiunea freudiană de *trieb*.

În „Ce fel de psihofiziologie?" se examinează implicațiile practice ale acestei științe a interconexiunilor datelor fizice și comportamentale în modificarea comportamentului și, în special, a tulburărilor psihofiziologice.

MICAELA GHIȚESCU

Planificarea și proiectarea pedagogică a lecției

(Urmare din p. 51)

Scenariul didactic se împarte în: Evenimentul instrucțional; Activitatea de învățare; Desfășurarea în timp.

Un plan de lecție mai amănunțit îl întocmesc cadrele didactice în primii ani de învățămînt care au această obligație, precum și cei stabiliți de organele de îndrumare și control, datorită rezultatelor nesatisfăcătoare.

În practica didactică cei care au depășit stagiul obligatoriu folosesc și schița de plan. Aceasta cuprinde: subiectul lecției, obiective, tipul lecției, metode și procedee, mijloace de învățămînt, desfășurarea lecției (etapele), instrumentele de evaluare, momentele de activitate individuală și diferențiată și sarcinile didactice respective. Toate documentele de clasificare, indiferent de forma pe care o au vor reflecta structura lecției.

Constatăm că fiecare formă de proiectare pedagogică a lecției își are importanța ei. Principalul este ca, atunci cînd folosim una dintre forme s-o prezentăm așa cum este, nu să scriem, de exemplu, *Proiect de tehnologie, didactică* și să întocmim de fapt, o schiță de plan. De asemenea, exagerările nu conduc la rezultatele dorite. Nu umplerea unui număr însemnat de pagini de caiet, nu transferarea unor șabloane didactice de la o clasă la alta înseamnă totul pentru pregătirea lecției, ci gîndirea demersului didactic sub toate aspectele sale, organizarea lui în funcție de conținutul ce urmează să fie predat și de potențialul colectivului de elevi.

Acum, cînd față de procesul de predare-învățare se formulează cerințe calitativ superioare, nu ne putem baza numai pe experiența didactică chiar dacă tema respectivă am mai predat-o de multe ori în viață, dar nu am predat-o acelorași copii. Nu insistăm asupra acestui aspect pentru că practica școlară a arătat de fiecare dată adevărul. Învățătorul care s-a pregătit conștiincios pentru toate activitățile cu elevii, chiar dacă avea vechime și grade didactice, a obținut de fiecare dată rezultate frumoase, rezultate care i-au consolidat poziția în colectivul didactic, în memoria elevilor săi.

[1] Ioan Jinga, *Inspecția școlară*, E.D.P., București, 1983, p. 338.

BIBLIOTECA JUDEȚEANĂ SIBIU

Viorica Neculau

LE CONGRES DE LA SCIENCE ET DE L'ENSEIGNEMENT — FORUM DE LA DIRECTION DEMOCRATIQUE

Organisé à la fin d'un quinquennat marqué par de grandioses réalisations dans la vie de la Roumanie socialiste, le Congrès de la Science et de l'Enseignement est appelé à examiner les mutations qualitatives enregistrées dans ce domaine d'activité dans le quinquennat 1981—1985 et à mettre en évidence leur contribution au progrès matériel et spirituel du pays.

Evoquant les amples débats qui ont eu lieu lors des réunions des sénats universitaires des conseils départementaux de l'éducation et de l'enseignement, dans les organes de direction collective de toutes les unités du domaine de la science, l'auteur apprécie que ceux-ci vont constituer une base constructive de discussions pour les participants au congrés.

Gheorghe Platon

DECEMBER I ST, 1918, THE FULFILMENT OF A CENTURIES-OLD IDEAL OF OUR PEOPLE

Evoking the great Union of December 1st, 1918, the author sets of the historical roots and the force of the idea of unity in the history of the Romanians, underlining not only the need for moral ans spiritual unity of the Romanian contemporary society. but also the need to educate the young generation in this spirit.

Тамара Мария Добрин
Паула Столеру Константинеску

ВКЛАД РЕВОЛЮЦИОННОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕНИКОВ

Исследование представляет новые значения патриотизма и патриотического воспитания в единой системе формативных действий по моделированию утверждающейся, зрелой социальной личности. Рассматривая патриотизм как центральное, решающее значение самоутверждения человеческой личности, оптимально интегрированной в общество, авторы представляют новые стратегии действия в сторону осуществления патриотического воспитания в единой системе с процессом социального роста, посредством труда, облеченного всеми его формативными и общественно-человеческими качествами на высшем, собственном истинному патриотизму уровне.

Educatoare, Învăţători. Profesori!

Abonaţi-vă din timp la „REVISTA DE PEDAGOGIE“ pe anul 1986

Preţul unui exemplar 6 lei. Preţul abonamentului pe un an — lei 72. Abonamentele se fac prin oficiile poştale şi factorii poştali. Colecţia completă a revistei se asigură numai prin abonament anual.

Sommaire—Contents—Содержание 11/1985

V. Neculau: Le congrès de la Science et de l'Enseignement — forum de la direction democratique ● Gh. Platon, La 1-er décembre 1918, accomplissement de l'idéal séculaire du peuple roumain ● T. Dobrin, P. Constantinescu-Stoleru, La contribution de l'éducation patriotique-révolutionnaire à la maturation sociale des élèves ● I. T. Radu, Les nouvelles exigences de l'activité de recyclage des professeurs ● V. Bunescu, L'école et la formation de la jeune génération sur la base des plus récents acquis de la science et de la technique ● I. Nicola, La loi de l'évolution ondulatoire du collectif d'élèves ● S. Triteanu, M. Cosma, Travaux pratiques organisés au thème «Liens chimique» (IX^{e}) ● Z. Coroiu, La formation des habiletés de travail indépendant à travers la recherche scientifique dans le cadre du cercle de biologie ● C. Drăgoi, A. Sztarenky, M. Cîmpean, La planification annuelle de l'éducation physique dans les jardins d'enfants ● P. Găzdaru, C. Segărceanu, La révison systématisée de la géométrie de X^{e} ● L. Petroman, A. Florea, Les objectifs de l'enseignement de la musique ● V. Mureşan, I. Mureşan, Les synthèses aux leçons de dessin industriel ● V. Bolog, La recherche scientifique pédagogique, une prémisse fondamentale de l'amélioration du processus instructif-éducatif ● V. Molan, La planification de l'activité didactique et de la leçon dans l'enseignement primaire ● I. Negreţ, L'éducation inter-et pluridisciplinaire dans la perspective de l'éducation permanente. ● R. Poenaru, Une vie dévouée à l'école ● I. Orghidan, E. C. Orghidan, 150 ans depuis la fondation de l'«Academia Mihăileană» ● V. Popa, V. Popa, Une prestigieuse institution d'éducation et de culture roumaine ● Livres—Idées

---

V. Neculau: The congress of science and education — a high forum of democratic management ● Gh. Platon, December 1st, 1918, the fulfilment of a centuries-old ideal of our people ● T. Dobrin, P. Constantinescu-Stoleru, The contribution of the patriotic-revolutionary education to the pupils' social maturation ● I. T. Radu, New exigencies of the refresher courses for teachers ● V. Bunescu, School and the education of the young generation on the basis of the most advanced gains of science and technique ● I. Nicola, The law of the undulatory evolution of the pupil group ● S. Triteanu, M. Cosma, Experimental works organized at the theme 'Chemical links' (9 th form) ● C. Coroiu, The formation of the independent work skills through scientific research at the biology circle ● C. Drăgoi, A. Sztarenky, M. Cîmpean, Physical education in the kindergarten ● P. Găzdaru, C. Segărceanu, A systematized revision of the geometry lessons in the 10th form ● L. Petroman, A. Florea, Music in school ● V. Mureşan, I. Mureşan, The pedagogical planning of the synthesis lessons of mechanical drawing ● V. Bolog, Pedagogical research, a fundamental premise of the improvement of the instruction-education process ● V. Molan, Planning the pedagogical activity in primary school ● I. Negreţ, How to plan and achieve inter-and multidisciplinary education, a prerequisite of lifelong education ● R. Poenaru ● A life devoted to school ● I. Orghidan, E. C. Orghidan, 150 years since the foundation of „Academia Mihăileanu" ● V. Popa, V. Popa—A prestigious institution of Romanian education and culture. Books—Ideas

---

Виорика Некулау: Съезд науки и образования — высокий форум демократического руководства ● Георге Платон, 1 декабря 1918 года — осуществление векового идеала румынского народа ● Тамара Добрин, Паула Константинеску, Столеру — Вклад революционно патриотического воспитания в социальное формирование учеников ● Ион Т. Раду, Новые требования деятельности по совершенствованию профессиональной подготовки дидактического персонала ● Василе Бунеску, Школа и формирование молодых поколений на основе новейших завоеваний науки и техники ● Иоан Никола, Закон волнообразного развития коллектива учащихся ● Стела Тритяну, Мария Косма, Экспериментальные работы, проведенные по теме «Химические связи» (IX класс) ● Зена Корою, Формирование навыков самостоятельного труда посредством научного исследования в рамках кружка по биологии ● Кэлин Дрэгой, Агата Сатаренки, Марчела Кымнян, Средства осуществления ежегодного плана деятельности по физическому воспитанию в детском саду ● Петруца Гэздару, Корнелия Сегэрчяну, Систематизация повторения материала по геометрии в X классе ● Лучия Петроман, Флория Аврам, Цели преподавания, обучения музыки в музыкальной школе ● Валерия Мурешан, Ион Мурешан, Педагогическое проектирование уроков синтеза по черчению ● Василе Болог, Научное педагогическое исследование — фундаментальная предпосылка поднятия качественного уровня образовательно-воспитательного процесса ● Василе Молан, Планировка дидактической деятельности и дидактическое проектирование урока в начальном образовании ● Иои Негрец, Возможности проектирования и осуществления мульти- и междисциплинарного обучения в перспективе постоянного воспитания ● Ромео Поенару, Богатые плоды преданного труда на благо школы ● Ион Оргидан, Еуджен Конст. Оргидан, 150 лет со времени основания Михаиленской академии ● Виорика Попа, Валдемар Попа, Престижное румынское учреждение воспитания и культуры. КНИГИ-ИДЕИ

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 31990 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"

I 4159

Revista de PEDAGOGIE

12

Decembrie 1985

anul XXXIV

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

«Avem un sistem de învățămînt modern, care asigură pregătirea cadrelor și forței de muncă pentru toate domeniile. Acum este necesar să facem totul pentru ridicarea nivelului învățămîntului la cerințele noii revoluții tehnico-științifice, la cerințele societății socialiste multilateral dezvoltate»

NICOLAE CEAUȘESCU

(Din cuvîntarea rostită la Congresul științei și învățămîntului)

Revista de
PEDAGOGIE

EDITATĂ
DE MINISTERUL
EDUCAȚIE
ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Nr. 12/1985

COLECTIVUL
DE REDACȚIE

Prof. dr. ANTON VASILESCU
Prof. RODICA GÂRLEANU-COSTEA
Prof. SILVIA DIMA
Prof. ANA GABRIELA NEGULESCU
Prof. dr. ALEXANDRINA PÂRVU
Prof. FLORICA POPESCU

Cu prilejul Anului Nou, redacția „Revistei de pedagogie" urează cititorilor și colaboratorilor săi noi succese în activitatea profesională, sănătate, fericire și tradiționalul

LA MULȚI ANI!

Cititorii din străinătate se pot abona prin „ROMPRESFILATELIA" — sectorul export-import presă P. O. Box 12—201, telex 10376, București, Calea Griviței nr. 64—66

ADRESA REDACȚIEI
Piața Scînteii nr. 1, et. 9
București, sector 1
Cod 71341
Telefon: 17 50 80; 17 60 10
Interioare: 12 86, 26 40, 23 07

Sumar

CONGRESUL ȘTIINȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
EMIL PĂUN — Ridicarea pe noi trepte calitative a întregii activități de cercetare științifică și învățămînt 1
CRISTOFOR SIMIONESCU — Contribuția științei și învățămîntului la creșterea continuă a forței materiale și spirituale a poporului 4
ȘTEFAN BĂLAN — Știință, tehnologie, învățămînt 7
CAMELUȚA BELDIE, PAUL MATEI — Perfecționarea conținutului școlii românești pe baza principiului legării învățămîntului cu cercetarea și producția 9

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
VASILE POPEANGĂ — Integralitatea — dimensiune a funcției culturale a lecției 12
SZAMOSKÖZI ȘTEFAN — Interacțiunea momentelor cognitive și motivaționale în actul învățării 15
MARIN CĂLIN — Tehnologia actului educativ moral (interpretare normativă) 18
RADU CRĂCIUNESCU — Personalitate și raporturi interpersonale în grupurile școlare 20
ELENA JOIȚA — Principiul unității și continuității în activitatea educativă 24
ION DRĂGAN — Cunoașterea elevilor și a clasei de către diriginte 29

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII
GABRIELA STREINU—CERCEL — Relația între obiective, evaluare și eficiență cu aplicații la matematică 34
MARGARETA ARMAȘU — Autocorectarea lucrărilor de control — mijloc de perfecționare a calității învățării la literatura română 37
TRAIAN COSMA — Modalități de evaluare a randamentului școlar în procesul de predare-însușire a cunoștințelor de lexicologie 40
PETRU BACIU — O expoziție școlară în sprijinul optimizării predării-învățării literaturii române 44
LILIANA DRAGOȘ, LIANA MICLEA — Introducerea limbajului specializat în lecția de limba engleză 46
IFRIM POPESCU — Lărgirea orizontului de cunoaștere la elevii din gimnaziu, prin compunerile cu conținut biologic 49

ȘCOALA ȘI PRODUCȚIA
PETRU D. BEJENARU — Evaluarea instruirii practice, important indicator al calității pregătirii forței de muncă în școală 52
EUGEN MORARU — Stimularea spiritului de cercetare prin activitățile tehnico-productive 55

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE
ANA GABRIELA NEGULESCU — Criterii și valori științifice în elaborarea manualelor școlare (1877—1918)..... 57
ȘTELUȚA PESTREA — Obiectul „Limba română" în viziunea revistei pedagogice „Școala și familia" 61

DOCUMENTAR PEDAGOGIC
NICOLAE RADU, MIRCEA RADU — O experiență interesantă privind formarea profesională a cadrelor didactice în U.R.S.S. 64
OLGA ROȘCA — Înnoiri și perspective în învățămîntul din R.P. Chineză 66

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ
N. ANA — Sărbătoare universitară la Iași 69
ANA GHEȚEA — Informatica în învățămîntul preuniversitar .. 70

CĂRȚI — IDEI
CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ — Tineretul și lumea de azi 11
ION ORGHIDAN — O contribuție socio-paideutică de excepție 33
MAGDALENA BANTÓ — Anuarul învățămîntului ungar.... 39
— Volum omagial 73
MICAELA GHIȚESCU — „I Problemi della Pedagogia" 63
I. GH. STANCIU — Ani de luptă pentru apărarea școlii naționale 72
SUMARUL „REVISTEI DE PEDAGOGIE" PE ANUL 1985 74

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Marele forum al ştiinţei şi învăţământului a adoptat, în unanimitate, magistrala cuvîntare rostită în deschiderea lucrărilor de tovarăşul NICOLAE CEAUŞESCU, secretar general al Partidului Comunist Român, preşedintele Republicii Socialiste România, ca document al Congresului, ca program de muncă în cercetare şi învăţămînt şi a desemnat, cu vii şi îndelungate aplauze, pe tovarăşa academician doctor inginer ELENA CEAUŞESCU, membru al Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R., prim viceprim-ministru al guvernului, în funcţia de preşedinte al Consiliului Naţional al Ştiinţei şi Învăţămîntului.

Ridicarea pe noi trepte calitative a întregii activităţi de cercetare ştiinţifică şi din învăţămînt

Dr. EMIL PĂUN

CONGRESUL ŞTIINŢEI ŞI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI — care şi-a desfăşurat lucrările în zilele de 28—29 noiembrie a.c. în Capitala ţării — reprezintă un moment de referinţă în dezvoltarea şi ridicarea pe noi trepte calitative a activităţii din domeniul cercetării ştiinţifice şi al şcolii de toate gradele. El constituie o expresie adecvată a democratismului vieţii noastre politice şi sociale, a preocupării pe care conducerea partidului, personal tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretarul general al partidului, o manifestă pentru asigurarea dezvoltării şi perfecţionării permanente a ştiinţei şi învăţămîntului în pas cu cerinţele dezvoltării sociale, cu programul de construire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate în ţara noastră. Mărturie a acestui fapt stă cuvîntarea rostită de secretarul general la deschiderea Congresului, document programatic de excepţională valoare teoretică şi practică, în care au fost analizate cu profunzime şi clarviziune revoluţionară principalele realizări ale ştiinţei şi şcolii româneşti, contribuţia lor majoră la dezvoltarea economico-socială, ca şi direcţiile de acţiune şi de perfecţionare a activităţii de cercetare şi de educaţie în cincinalul următor şi în perspectiva anilor 2000.

„În concordanţă cu noile obiective strategice, cercetarea ştiinţifică şi tehnologică, precum şi învăţămîntul, trebuie să fie în primele rînduri în desfăşurarea întregului proces revoluţionar în noua etapă de dezvoltare a ţării"

— se subliniază în cuvîntare. Este pus, astfel, pregnant în evidenţă rolul major pe care-l ocupă cele două sectoare de activitate în strategia edificării societăţii socialiste şi comuniste în ţara noastră, în asigurarea unor ritmuri înalte ale progresului economic şi social.

Avînd în vedere acest rol, se impun în viitor perfecționări calitative ale activității de cercetare științifică și tehnologică, menite să sporească contribuția acesteia la accelerarea găsirii unor răspunsuri și soluții cerute de diferite sectoare economice: identificarea unor noi surse de energie (mai ieftine și mai eficiente), dezvoltarea bazei de materii prime, afirmarea unor sectoare ale tehnicilor de vîrf (microelectronică, automatizare, robotizare etc.), perfecționarea mecanismului economic, soluții pentru valorificarea superioară a pămîntului și sporirea producției cerealiere și animaliere, identificarea și analiza noilor fenomene și legități sociale și economice etc.

Trasînd liniile directoare ale dezvoltării și perfecționării activității de cercetare științifică, secretarul general al partidului a formulat un amplu program al științei românești, în care sînt cuprinse cu claritate prioritățile viitorului cincinal, ca și cele pe termen lung.

Una dintre aceste priorități vizează necesitatea de a se urmări mai sistematic și de a se accelera traducerea în fapt, aplicarea în economie a rezultatelor cercetării, a noilor descoperiri științifice, menite să asigure premisele unor ritmuri înalte ale dezvoltării.

„Cercetarea științifică trebuie să se angajeze cu toată hotărîrea în realizarea noului plan cincinal și a perspectivelor pînă în anul 2000 — menționa tovarășul Nicolae Ceaușescu —, pentru soluționarea și introducerea mai rapidă a rezultatelor cercetării și a tehnologiilor celor mai avansate, în vederea ridicării calității și nivelului tehnic al tuturor produselor".

Este subliniată în acest fel vocația socială a științei, implicarea și responsabilitatea socială a omului de știință, necesitatea de a răspunde unor comandamente ale dezvoltării, ale proceselor de construcție socialistă.

Un alt obiectiv esențial îl constituie mai buna racordare a cercetării aplicative — menită să ofere soluții eficiente unor probleme imediate ale economiei — cu cercetarea fundamentală, sursă a unor descoperiri științifice cu impact pe termen lung. Îmbinarea judicioasă a acestor domenii, continuitatea și unitatea lor în programele diferitelor sectoare ale cercetării vor permite afirmarea largă — în plan teoretic și practic — a științei românești.

„Odată cu intensificarea eforturilor cercetării în vederea soluționării mai rapide a problemelor imediate, va trebui să se acorde atenția necesară cercetării științifice fundamentale, de perspectivă îndelungată",

sublinia secretarul general al partidului în cuvîntarea rostită la Congres.

Situarea științei românești în consens cu direcțiile și realizările pe plan mondial în domeniul cercetării, ca și intensificarea eforturilor oamenilor noștri de știință, ca la finele actualului cincinal și în perspectiva anului 2000 să impună anumite priorități românești în unele domenii ale științei și tehnicii — constituie un înalt obiectiv major care a fost amplu și responsabil dezbătut în cadrul Congresului. El a fost exprimat cu claritate în cuvîntarea de închidere rostită de tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu, care sublinia:

„Este necesar, de asemenea, ca cercetarea să-și sporească aportul la realizarea în bune condiții a prevederilor din programul de introducere a progresului tehnic, de înnoire și modernizare a produselor și ridicare a nivelului tehnic și calitativ al acestora, astfel încît cea mai mare parte a produselor pe care le realizează industria noastră socialistă să fie de un nivel tehnic ridicat, iar unele dintre ele chiar să devanseze nivelul calitativ al celor mai bune produse similare realizate pe plan mondial".

Iată obiective de mare importanță, a căror realizare impune angajare și spirit revoluționar, responsabilitate moral-cetățenească, o înaltă conștiință politică din partea celor care-și desfășoară activitatea în domeniul științei.

„Cred — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu — că mai mult decît în alte sectoare se poate afirma că a fi om de știință, cercetător, înseamnă a fi revoluționar, a acționa întotdeauna împotriva a tot ceea ce este vechi și perimat, pentru promovarea a tot ce este nou în toate sectoarele vieții economico-sociale".

Societatea noastră socialistă oferă un cîmp larg de manifestare a potențialului creator al oamenilor de știință. Se impune, de aceea, o angajare mai responsabilă a acestora în realizarea marilor obiective ale construirii societății socialiste, o înțelegere mai profundă a coeziunii dintre calitățile și competențele științifice și responsabilitățile politice și cetățenești ale cercetătorului, ale omului de știință.

Implicat în egală măsură în procesul edificării societății socialiste, în dezvoltarea economică și socială, învățămîntul românesc se poate mîndri cu realizări și contribuții importante în acest sens. Rolul învățămîntului în dezvoltarea și accelerarea progresului economic și social este astăzi unanim recunoscut. El ocupă, de aceea, un loc fundamental în strategia globală de edificare a noii societăți românești.

Sub îndrumarea nemijlocită și permanentă a partidului, a secretarului său general, sistemul nostru de învățămînt a fost așezat pe bazele trainice ale unității sale organice cu cercetarea și producția, asigurînd pregătirea multilaterală a tinerelor generații, atît în plan profesional și tehnic, cît și în cel de cultură generală și al formării trăsăturilor morale comuniste.

În prezent se impune ca obiectiv prioritar perfecționarea calitativă a sistemului de învățămînt în toate planurile, dar îndeosebi în privința racordării sale la cerințele revoluției științifico-tehnice și ale dezvoltării societății.

„Avem un sistem de învățămînt modern, care asigură pregătirea cadrelor și forței de muncă pentru toate domeniile. Acum este necesar să facem totul pentru ridicarea nivelului învățămîntului la cerințele noii revoluții tehnico-științifice, la cerințele societății socialiste multilateral dezvoltate" — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Realizarea acestui obiectiv implică perfecționări importante în conținutul învățămîntului, ca și în formele și metodele de instruire și de educare comunistă a elevilor și studenților. Cadrul oferit de integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția trebuie mai intens și mai bine folosit în direcția asigurării pregătirii tineretului pentru viață. Acest lucru trebuie să se resimtă, în primul rînd, în pregătirea forței de muncă. Principal furnizor de forță de muncă pentru diferite sectoare de activitate economico-socială, școala trebuie să acorde prioritate ridicării permanente a nivelului calitativ al calificării, a formării tehnico-profesionale a tinerei generații, astfel încît aceasta să corespundă evoluțiilor actuale și de perspectivă din știință și tehnică. Se impun, de aceea, perfecționări ale conținutului învățămîntului, îndeosebi pe linia mai bunei articulări a pregătirii tehnico-profesionale cu cea științifică și de cultură generală, astfel încît să se asigure o pregătire largă, multilaterală a viitorilor muncitori, tehnicieni și ingineri.

Așa cum sublinia tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu în cuvîntarea rostită la încheierea lucrărilor Congresului,

„Se impune, în primul rînd, să acordăm o atenție deosebită perfecționării permanente a conținutului și structurilor învățămîntului, prin introducerea a tot ceea ce este nou, înaintat în gîndirea și practica universală. Pornind de la această cerință în activitatea școlii este necesar să se acorde cea mai mare atenție însușirii cunoștințelor de bază din disciplinele fundamentale — matematica, fizica, chimia, biologia — precum și științelor sociale și altor discipline cu o puternică înrîurire educativă asupra tinerilor, cum sînt limba și literatura română, istoria și geografia patriei. Numai astfel poate fi împlinită menirea profund umanistă a școlii noastre, de a asigura absolvenților un larg orizont științific și cultural, o bună pregătire profesională, de specialitate, care să le permită și să se adapteze rapid schimbărilor ce se petrec în domeniile tehnicii și tehnologiilor din toate ramurile economiei".

Asimilarea de către tineri a cuceririlor științei și tehnicii, formarea lor în spiritul valorilor științei înaintate, pusă în slujba progresului, constituie parte integrantă și, într-un anumit sens, pivotul educației comuniste. În această privință, este de mare însemnătate pentru activitatea școlii, pentru toate cadrele didactice ca și pentru toți cei cu răspunderi în domeniul educării tinerei generații, sublinierea făcută de secretarul general al partidului:

„Vorbind de educația comunistă trebuie să înțelegem, prin aceasta, înarmarea tineretului nu numai cu teze generale despre socialism și comunism, dar și cu cele mai noi cuceriri ale științei în toate domeniile".

Educația comunistă ne apare astfel strîns unită cu știința. Rezultatele și concluziile diferitelor științe trebuie să devină conținuturi de cunoaștere pentru activitatea de edificare a personalităților comuniste. Calitatea educației depinde într-un grad înalt de calitatea cunoștințelor științifice cu care-i înarmăm pe viitorii adulți.

Deși de mare importanță, educația științifică și tehnico-profesională nu epuizează conținutul educației comuniste. O atenție specială trebuie acordată educării revoluționare și patriotice, combaterii manifestărilor retrograde, obscurantiste, șovine sau de altă natură. Viitorul profesionist trebuie să dispună de calități morale și politice revoluționare, să dea dovadă de responsabilitate civică, de creativitate și receptivitate față de nou etc. Formarea acestor calități constituie un obiectiv esențial al școlii și cadrelor didactice, care trebuie să așeze la baza întregii lor activități orientările și concluziile care s-au desprins din lucrările Congresului științei și învățămîntului. Răspunderi importante revin în această privință familiei, organizațiilor de copii și tineret, ca și altor instituții cultural-educative.

Congresul științei și învățămîntului a creat cadrul și premisele unității mai strînse dintre cercetarea științifică și învățămînt.

Legătura organică a acestor domenii este impusă nu numai de numeroasele lor puncte de contact și de interferență, dar și de logica procesului de educație, care trebuie să-și asocieze știința ca unul din mijloacele fundamentale de formare a tineretului. Ea este impusă, în același timp, și de lărgirea vieții, de lumea muncii, care pune în evidență din ce în ce mai mult rolul decisiv al cunoștințelor științifice în organizarea, funcționarea și dirijarea proceselor productive.

Unitatea organică dintre știință și învățămînt poate fi considerată, de aceea, din mai multe perspective.

În primul rînd, învățămîntul este principalul factor de transmitere a cunoașterii științifice și de instrumentare a tinerelor generații cu rezultatele diferitelor științe. Deși este una dintre funcțiile constitutive ale învățămîntului, ea capătă astăzi semnificații noi în condițiile exploziei informaționale determinate de revoluția științifică și tehnică. Realizarea ei implică continua perfecționare a conținuturilor învățămîntului, integrarea noilor descoperiri științifice în programele și manualele școlare, asimilarea lor sistematică și temeinică de către elevi.

În al doilea rînd, trebuie evidențiat faptul că învățămîntul (îndeosebi cel superior) devine din ce în ce mai mult o importantă sursă de producere a cunoașterii științifice. Învățămîntul dispune de un puternic potențial de creație științifică materializat în competențele și capacitățile cadrelor didactice și ale elevilor și studenților. Strategia integrării învățămîntului cu cercetarea și producția a scos la iveală și a permis valorificarea plenară a acestui potențial și a energiilor creatoare ale cadrelor didactice, canalizate multă vreme aproape exclusiv în planul activității didactice. Lucrările primului Congres al științei și învățămîntului au fost de natură să ne atragă atenția îndeosebi asupra acestor aspecte ce vor trebui avute cu prioritate în vedere în etapa următoare.

Un aspect major al unității dintre învățămînt și știință îl constituie rolul esențial pe care-l are școala în producerea și formarea viitorilor cercetători și oameni de știință. În această privință se impun în viitor perfecționări importante, pentru a asigura modalitățile și formele cele mai adecvate de detectare și formare sistematică a aptitudinilor pentru cercetarea științifică și în general a tuturor calităților de personalitate care trebuie să-l caracterizeze pe omul de știință.

Angajarea mai puternică a elevilor și studenților în activitățile de cercetare științifică alături de cadre didactice și cercetători consacrați este de natură să sporească spiritul de emulație al tinerilor și — în același timp — să le ofere modele formative semnificative. Pe această cale școala va putea să-și sporească contribuția la progresul general al societății noastre.

Această puternică simbioză a științei și învățămîntului a fost consacrată instituțional prin crearea Consiliului Național al Științei și Învățămîntului — organ larg democratic de conducere și coordonare unitară a activității din cele două domenii de activitate. Participanții la Congres au aprobat cu satisfacție alegerea tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu în funcția de președinte al acestui for, garanție a traducerii în fapt a orientărilor cuprinse în cuvîntarea secretarului general al partidului, cuvîntare adoptată în unanimitate de către delegați ca program de acțiune în domeniul științei și învățămîntului.

În același timp, Congresul științei și învățămîntului a dat expresie politicii de pace și cooperare promovată cu consecvență de partidul și statul nostru, de tovarășul Nicolae Ceaușescu. Apelul către oamenii de știință, de cultură și cadrele didactice din întreaga lume pentru colaborare, dezarmare și pace, constituie o mărturie grăitoare a sentimentelor de care este animat poporul nostru, a vocației sale constructive, a dorinței de a pune în slujba nobilelor idealuri ale păcii cuceririle științei și educația tinerelor generații.

Contribuția științei și învățămîntului la creșterea continuă a forței materiale și spirituale a poporului român

Acad. CRISTOFOR SIMIONESCU

I. Societatea socialistă pune în valoare întregul potențial creator al oamenilor muncii, transformă în pîrghii ale progresului învățămîntul, știința, cultura în general. Ea luminează prin cunoaștere calea spre adevăr, facilitează procesul integrării individului în colectivitate, în serviciul idealurilor nobile ale umanității. Mărturie pentru această opțiune stau marile împliniri ale școlii și științei românești — într-o perioadă istorică scurtă, de numai patru decenii — saltul calitativ înregistrat prin generalizarea învățămîntului de zece ani pentru toți copiii țării, prin modernizarea conținutului instrucției și educației, respectiv punerea sa în acord cu cerințele vieții prin integrarea cu cercetarea științifică și producția de bunuri materiale.

Ne-am obișnuit să nu cuantificăm transformările social-economice ce se petrec sub ochii noștri, deoarece le considerăm firești, uitînd că, în primele decenii ale acestui secol, țara noastră cunoștea un procent scăzut al ștutorilor de carte, iar școlile științifice își manifestau cu timiditate existența. Visurile înaintașilor au devenit faptă sub conducerea înțeleaptă a P.C.R., generațiile și-au dat mîna în elanul revoluționar de edificare a României moderne, în care dreptul la învățătură, accesibilitatea la știință și cultură reprezintă cuceriri ale întregului popor.

O problemă fundamentală în strategia dezvoltării o constituie grija pentru tineret, formarea omului nou, cu concepție înaintată despre muncă și cu fizionomie morală proprie celei mai drepte orînduiri. Referindu-se la acest obiectiv, secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea la cel dintîi Congres al științei și învățămîntului:

„Vorbind de educația comunistă trebuie să înțelegem, prin aceasta, înarmarea tineretului nu numai cu teze generale despre socialism și comunism, dar și cu cele mai noi cuceriri ale științei în toate domeniile. Numai un asemenea tineret și numai asemenea oameni pot fi cu adevărat comuniști, pot asigura victoria comunismului în țara noastră!".

Acest adevăr încorporează, într-o viziune unitară, răspunderile învățămîntului și științei pentru asigurarea ascensiunii societății noastre, pentru ca întreg tineretul țării să poată contribui la acest proces prin forța minții și muncă fizică, pentru ca integrarea lui în viața activă să se producă firesc, urmare a unui nivel intelectual ridicat și a unei pregătiri profesionale temeinice, pe profil larg.

II. Școala, prin funcțiunile sale actuale, operează nemijlocit asupra viitorului unei națiuni. În spiritul și capacitatea sa modelatoare, în tensiunea sa internă, în dialogul permanent dintre dascăli și discipoli — chezășie a continuității dintre generații —, în ansamblul procesului instructiv-educativ se găsesc sursele de energie și vigoare care asigură progresul și pun în valoare talentele materializînd aspirațiile și luminînd calea de dezvoltare a întregului popor.

Învățămîntul românesc este beneficiar al unor înaintate tradiții. Cărturari patrioți s-au străduit, prin secole, să-i îmbogățească conținutul și să-i lărgească cuprinderea, să satisfacă, uneori în condiții vitrege, setea de cunoaștere și adevăr proprie locuitorilor acestor meleaguri. Se poate vorbi chiar despre o anumită orientare științifică, progresistă, care s-a tradus în viteza cu care ne-am aliniat la civilizația europeană. În limitele gîndirii vremii, s-au formulat curajoase teze, s-au durat în lut și piatră, metal sau pînză, comori de artă și s-au trimis peste hotare mesaje originale ale spiritualității noastre. Pe această fundație am clădit școala modernă, care a preluat critic moștenirea culturală și a introdus concepția științifică, materialistă, în întregul său organism. Nu vom adînci, printr-o analiză detaliată, trăsăturile specifice care conferă învățămîntului de toate gradele atributul de modern și competitivitate pe plan mondial. Ne vom mărgini să remarcăm modul în care cuceririle școlii se oglindesc în construcția socialistă, în creșterea forței noastre materiale și spirituale. Mai întîi omagiem faptul că, în România socialistă, instrucția și educația se dezvoltă într-un proces permanent, nediscriminatoriu, că deopotrivă tineri și vîrstnici, fără deosebire de naționalitate, își însușesc noi cunoștințe și deprinderi, că fiecare al patrulea cetățean al țării este cuprins într-o formă de învățămînt. Devine evident că această politică școlară derivă dintr-o evoluată înțelegere a rosturilor instrucției și educației în viața socială, că ea reclamă mari și perseverente eforturi materiale din partea statului. În asemenea condiții, perisabilitatea valorilor este scăzută, iar calea spre deplina realizare este deschisă pentru fiecare individ. Legătura organică dintre marile construcții socialiste, industrializare, modernizarea agriculturii, creații cultural-științifice, care au schimbat în mod fundamental înfățișarea patriei, și dimensiunile actuale ale școlii nu poate fi pusă la îndoială. Sîntem convinși că dezvoltarea noastră economică ar fi rămas cu mult în urmă dacă școala n-ar fi cunoscut înălțimile actuale și n-ar fi stăruit în atingerea obiectivelor fixate de P.C.R. privitoare la ridicarea nivelului general de cunoștințe, cultivarea sentimentului patriotic, promovarea noului în întreaga activitate umană.

În al doilea rînd, relevăm marele impuls regenerator produs în învățămîntul de toate gradele prin integrarea cu cercetarea științifică și producția. Această concepție alimentează prin seva sa toate rădăcinile procesului de educație. Individul este deprins să hotărască după ce gîndește; adeziunea sa deplină la valorile spirituale și morale derivă din nivelul cultural-științific, patriotismul din studierea trecutului, limbii, literaturii, specificului național. Se înțelege că *munca a devenit o necesitate și că opera pe care o înfăptuim însumează eforturile conștiente ale tuturor cetățenilor țării.* Cercetarea științifică deschide în fața tineretului și dascălilor un cîmp larg de afirmare, stratifică valorile, cultivă spiritul creator și imprimă încredere în forțele proprii. Armonizînd raportul dintre investigația fundamentală și cea tehnologică, aplicativă, școala contribuie deopotrivă la procesul de penetrație în cîmpul cunoașterii și la dezvoltarea economico-socială. Nu trebuie uitat rolul educativ, formativ al cercetării științifice, reflectat în scrieri sau în microproducție. Acestea, în afara utilității sociale, oferă tineretului studios satisfacția încorporării inteligenței și trudei în valori spirituale și bunuri materiale.

O a treia trăsătură care recomandă școala românească este politehnizarea, menită pe de o parte să pună de acord opțiunile tineretului cu cerințele sociale, iar pe de altă parte să ușureze policalificarea, respectiv integrarea în producție. Se cunoaște faptul că în localități atît urbane cît și rurale s-au înființat liceele de specialitate, chemate să orienteze și să introducă elevii în tainele unor meserii, că vechilor centre universitare li s-au adăugat altele noi, în care învățămîntul tehnic superior deține însemnată pondere. Urmărind cu atenție desfășurarea instrucției și educației pe toate treptele școlii, constatăm concertarea eforturilor pentru deprinderi tehnice, ceea ce se oglindește în profesionalizarea forței de muncă, respectiv sporirea contribuției la creșterea avuției naționale. Putem deci vorbi — datorită fizionomiei actuale a școlii — de consolidarea unor tradiții în cercetarea tehnologică, împrejurare favorabilă unei prezențe active, bogată în substanță, pe fondul noii etape a revoluției științifico-tehnice.

Adoptînd poziții înaintate în domeniul tehnicii, învățămîntul românesc nu poate abdica de la îndatoririle sale în promovarea științelor fundamentale. Cu privire la această problematică, tovarășul Nicolae Ceaușescu spunea cu prilejul alegerii sale ca membru titular și președinte de onoare al Academiei R.S.R.:

> *„Să ne preocupăm permanent ca științele de bază — matematica, fizica, chimia, biologia — să se mențină la un nivel cît mai înalt, să se dezvolte continuu. În măsura în care vom ști să facem ca tineretul patriei noastre să-și însușească și să dezvolte aceste discipline, vom putea să stăpînim bine și toate celelalte discipline tehnice și, astfel, vom putea ocupa un loc important în dezvoltarea științei românești și universale."*

În sfîrșit — dar nu în ordinea importanței — se impune pregătirea tineretului în spiritul patriotismului socialist, revoluționar. Din documentele celui de-al XIII-lea Congres al P.C.R. care prefigurează tabloul societății românești pînă în anul 2000, cînd învățămîntul de 12 ani va cuprinde întregul nostru tineret, rezultă temeiurile afirmării spiritului revoluționar în școala de toate gradele. Numai așa se va putea înfăptui dispariția unor serii de deosebiri dintre munca fizică și cea intelectuală, întări răspunderea și opera asupra calității în toate sectoarele de activitate, lupta contra mentalităților înapoiate și influențelor străine socialismului. Fără a se produce schimbări structurale, de profunzime, în arhitectura școlii, sînt de așteptat îmbunătățiri metodologice și de conținut, menite să ridice întregul învățămînt la înălțimea cuceririlor științei moderne, să-l mențină în permanent acord cu transformările din societate, să-l facă mai receptiv la cerințele acesteia. Cu siguranță că funcțiunea de bază a școlii — educația prin muncă, pentru viață — va înregistra acumulări cantitative, care să conducă spre saltul calitativ, necesar acestui sfîrșit de mileniu.

III. Știința s-a impus drept principală pîrghie a progresului social. Nenumărate fenomene și cifre atestă implicarea directă a științei în economie, în ameliorarea condiției umane. Tot mai mari sînt procentele din venitul național brut alocate pentru investigarea științifică și tehnologică.

În țara noastră, știința dispune de un cadru organizatoric bine chibzuit și se promovează atît în unitățile de învățămînt cît și în cele de cercetare ale ministerelor și academiilor de profil. În ultimele două decenii, s-a acționat consecvent pentru legătura sa strînsă cu producția, planul unic de dezvoltare economico-socială a României cuprinzînd o secțiune destinată științei și tehnologiei. Datorită forțelor și mijloacelor de care beneficiază, orientării clare și obiectivelor fixate de conducerea de partid și de stat, de îndrumarea competentă a tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu — desemnată la Congresul științei și învățămîntului, în unanimitate, în funcția de președinte al Consiliului Național al Științei și Învățămîntului —, știința românească își exercită în condiții mereu mai bune rolul de factor activ, esențial de implementare a noului în economie și întreaga viață socială.

> *„Înfăptuirea obiectivelor de cercetare științifică și tehnică stabilite de Congresul al XIII-lea al partidului* — subliniază tovarășa Elena Ceaușescu în Cuvîntarea la încheierea lucrărilor Congresului — *va avea profunde influențe pozitive asupra întregii dezvoltări economice și sociale, va contribui în mod hotărîtor la realizarea de noi progrese pe calea lichidării deosebirilor esențiale dintre munca fizică și intelectuală, la apropierea condițiilor de muncă și de viață de la sate de cele de la orașe, la înflorirea deplină a personalității umane, la ridicarea necontenită a nivelului de trai, material și spiritual, al poporului".*

Cîteva elemente definitorii pentru cercetarea științifică și dezvoltarea tehnologică, la diferite niveluri, sînt demne de reținut. Ne gîndim, pentru început, la caracterul larg, cuprinzător al investigației, care antrenează tineri de diferite vîrste și înclinații. Cine vizitează expoziții cu realizări pionierești nu poate să nu rămînă impresionat de imaginația și ingeniozitatea copiilor, de faptul că produsele strădaniilor lor reclamă un grad înalt de dificultate și sînt uneori vecine prin performanțe cu cele ale specialiștilor. Dar, lăsînd la o parte valoarea bunurilor obținute de elevii din gimnazii și licee — și aceasta importantă —, hotărîtoare pentru educația tineretului ni se pare atenția cu care se dezvoltă creativitatea și consecvența în cultivarea spiritului științific. Noua generație dobîndește, astfel, în afară de cunoștințe, obișnuința de a lucra practic, efectiv, *de a transforma ideea în faptă.*

În serviciul acestei orientări vin și concursurile profesionale, mare parte organizate în cadrul Festivalului național „Cîntarea României", care stimulează munca colectivă, încurajează talentele și totodată cimentează legătura spirituală dintre educatori și discipoli.

Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, deși urmărește în principal obiective formative, și-a dovedit eficiența și în plan economic, M.E.I. afirmîndu-se ca o adevărată centrală industrială. Spre deosebire de alte mari unități productive, în sistemul școlii se cuprind practic toate ramurile economiei și culturii, se asociază forțe de diferite specialități spre profitul originalității, se edifică discipline noi la frontiera dintre științe. Pe acest teren al inter- și pluridisciplinarității se consolidează educația materialist-dialectică, iar tineretul studios se convinge, prin propriu efort, că procesul cunoașterii nu are limite. În context, universitățile își amplifică funcțiunea de focare ale științei și tehnicii înaintate, iar studențimea se alătură dascălilor, prin activitatea de cercetare-proiectare, constituind detașamentul de explorare a legilor, fenomenelor naturii și vieții sociale. Școala superioară întărește caracterele, cultivă vocațiile, dragostea pentru profesie, spiritul creator și cîștigă tineretul pentru instrucția permanentă, generatoare de idei proaspete, care lărgesc orizontul cunoașterii.

IV. Congresul științei și învățămîntului a stăruit asupra factorilor care operează noi deschideri în viața școlii, o fac mai eficientă și ridică nemijlocit calitatea procesului instructiv-educativ. Este cert că modelul original, românesc al integrării oferă cadrul optim pentru pregătirea temeinică a tineretului, în deplină rezonanță cu exigențele societății, în condițiile confruntării cu problematica complexă a crizei globale, în special de materii prime și energie, dar și cu impactul noii etape a revoluției tehnico-științifice. Școala, instrument determinant al progresului și civilizației, se cere angajată mai ferm în eforturile generale de sporire continuă a forței materiale și spirituale, în opera de desăvîrșire a construcției socialismului.

Am trăit profund — ca participant la cel dintîi Congres al științei și învățămîntului — bucuria și satisfacția de a ști că angajarea școlii către viitor, calea sa de afirmare continuă a fost sintetic și luminos definită, la acest înalt forum, în strălucita cuvîntare, devenită program de muncă și dăruire pentru noi toți, a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, președintele republicii:

„În înfăptuirea hotărîrilor Congresului al XIII-lea, a noului plan cincinal, 1986—1990, și a obiectivelor pînă în anul 2000, un rol de mare însemnătate revine învățămîntului de toate gradele.

Avem nevoie de oameni cu înaltă pregătire de specialitate tehnică și profesională în toate domeniile, cu un înalt nivel de cultură generală. Muncitorii, tehnicienii, inginerii, țăranii, oamenii muncii din toate sectoarele constituie factorul hotărîtor pentru realizarea tuturor planurilor și programelor de dezvoltare economico-socială a patriei.

Socialismul îl construim cu oamenii și pentru oameni. De aceea trebuie să facem totul pentru ridicarea continuă a pregătirii lor profesionale și tehnice, a nivelului general de conștiință revoluționară, socialistă".

Știință, tehnologie, învățămînt

Acad. ȘTEFAN BĂLAN

1. CONGRESUL ȘTIINȚEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, EVENIMENT DE MARE ÎNSEMNĂTATE ÎN VIAȚA SOCIAL-POLITICĂ A ȚĂRII. Etapa istorică începînd cu cel de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român, cei douăzeci de ani de cînd la conducerea partidului și a statului se află tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al P.C.R., președintele României, constituie perioada în care se înfăptuiește procesul de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și în care învățămîntul înregistrează o amplă dezvoltare și o inovare profundă atît în ce privește structura cît și modernizarea procesului instructiv-educativ. Ea este marcată de aplicarea în școală a principiului integrării învățămîntului cu cercetarea științifică și producția — concepție înnoitoare a tovarășului Nicolae Ceaușescu, trasînd o deschidere revoluționară în dezvoltarea învățămîntului românesc.

Eveniment de însemnătate deosebită în viața social-politică și culturală a țării, cel dintîi Congres al științei și învățămîntului, organizt din inițiativa președintelui țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a dezbătut sarcinile ce revin științei și învățămîntului în lumina obiectivelor stabilite de Congresul al XIII-lea al P.C.R. — sarcini trasate de secretarul general al partidului în cuvîntarea rostită la deschiderea lucrărilor Congresului și în care sînt expuse direcțiile creșterii în continuare a rolului de seamă pe care îl au știința, tehnologia și învățămîntul în dezvoltarea societății socialiste românești.

Această importantă cuvîntare în care tovarășul Nicolae Ceaușescu a analizat complexitatea de sarcini implicate pe mai departe în integrarea organică a științei și învățămîntului cu producția, a fost adoptată de Congres ca document politic programatic de orientare a întregii activități în cel de-al 8-lea cincinal.

O mare însemnătate pentru viitorii ani o constituie, de asemenea, cuvîntarea tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, rostită la încheierea lucrărilor Congresului științei și învățămîntului, în care s-a referit la direcțiile concrete în vederea creșterii rolului științei și învățămîntului în dezvoltarea țării.

Au fost aprobate de Congres importantele documente: Programul de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică și introducere a progresului tehnic în perioada 1986—1990 și Programul privind asigurarea forței de muncă, dezvoltarea învățămîntului și perfecționarea cadrelor pe perioada 1986—1990.

Primul Congres al științei și învățămîntului, dînd expresie adeziunii depline față de politica de pace, prietenie și colaborare între popoare promovată de România socialistă, politică al cărei promotor este tovarășul Nicolae Ceaușescu, președintele Republicii Socialiste România, — a adresat un Apel solemn oamenilor de știință, de cultură și cadrelor didactice din toate statele lumii de a-și întări eforturile pentru apărarea vieții pe Pămînt, pentru apărarea păcii.

2. ȘTIINȚĂ, TEHNOLOGIE, ÎNVĂȚĂMÎNT. Realitatea (obiectivă) există prin natură, societate și gîndire. Omul face parte din realitate și, în măsura în care îi este posibil, acționează asupra realității conform nevoilor pe care le are. Știința cuprinde un ansamblu sistematic de cunoștințe teoretice veridice despre natură, societate și gîndire; ea se constituie prin activitatea umană de descoperire (necesitate, cauzalitate, legi obiective proprii, fenomen—esență—adevăr). Tehnologia (tehnica) este o formă de manifestare activă a omului asupra naturii, prin mijloace de producție (unelte, mașini), prin metode de lucru (experiență) și prin cunoștințe specifice (dobîndite

anterior și ad-hoc); ea se constituie în general prin activitatea umană de invenție, în vederea producerii sau perfecționării de bunuri materiale și de servicii. Cînd, în timp, omul a devenit conștient de interdependența între tehnică și științele naturii, s-a produs (cel puțin în unele cazuri) și începutul unei colaborări a științelor naturii cu tehnologia (în măsura necesară și posibilă) în folosul progresului uman. În tot acest proces au intervenit, uneori și într-o anumită măsură, și unele științe sociale (de exemplu, științele istorice, economice etc.) și ale gîndirii (de exemplu, logica și filosofia); în acel moment se poate spune că au început să se constituie științele tehnice.

Cel ce vrea să acționeze într-un anumit fel asupra obiectelor, fenomenelor, sistemelor din natură (pentru a produce ceva nou, sau pentru a realiza un serviciu, sau pentru a perfecționa ceva) gîndește acest lucru și îl „vede" (îl „imaginează") în prealabil în mintea sa, îl „combină" cu ceea ce știe sau cu ceea ce se informează ad-hoc, apoi trece la realizarea lui, îl „inventează". După ce l-a inventat, producția bunului sau aplicarea procedeului devin de rutină (cel puțin un timp); apoi sistemul se perfecționează sau se stinge.

Să observăm însă că, în tehnică, în ceea ce se realizează nou, sînt „**absorbite**" și unele cunoștințe teoretice din științele naturii, mai vechi sau mai noi; ca și unele cunoștințe, teoretice sau practice, din unele științe tehnice sau științe generale existente. Aceste cunoștințe îl „servesc" pe inventator la realizarea celor ce a gîndit, știut fiind că volumul de cunoștințe științifice crește puterea de realizare tehnologică. Ajungînd la înțelegerea importanței pe care o prezintă posedarea unui bagaj amplu de cunoștințe din alte științe (prin învățare) pentru a ridica nivelul tehnologic în viața societății umane, s-a dat o atenție din ce în ce mai mare învățămîntului. Între cunoștințele vechi și noi din științele naturii și din științele tehnice (și din alte științe) **lanțul de legătură, liantul,** a devenit învățămîntul.

Bineînțeles, dezvoltarea tehnologiei va influența (prin practică și prin învățămîntul tehnologic) și va da sugestii (practice sau teoretice) pentru rezolvarea unor probleme noi în științele naturii. Se poate spune că, pînă la urmă, știința și tehnica se împletesc, se interinfluențează în spiritul noului, al progresului comun. Așa s-a ajuns, de exemplu, de la legile căderii corpurilor, la legile atracției universale și la legile relativității, iar pe parcurs la miile de aplicații, de la azvîrlirea pietrei la cosmonave etc.

Se poate conchide că tehnicianul, pentru a face progrese sensibile și rapide, trebuie să fie un bun cunoscător al științelor naturii, al științelor generale (matematica, informatica etc.) și al științelor tehnologice în care lucrează, astfel încît să poată folosi tot ceea ce îi poate servi în dezvoltarea ideilor sale și pentru a nu se strădui să inventeze ceea ce se cunoaște. Iar pentru a i se deschide orizonturi largi în ceea ce îl interesează, este necesar ca învățămîntul să-i asigure cunoștințe și o documentare suficientă și asupra societății și sistemului filosofic în care trăiește. Desigur, acest lucru depinzînd de țara și de nivelul de civilizație al țării considerate.

3. **ORIZONT ROMÂNESC.** Prezentăm acum cîteva exemple din România. Încă din timpul dacilor (sec. I î.e.n.), pe teritoriul țării erau ateliere de prelucrat fierul, erau mine de aur și de sare bogate, păduri întinse, încît erau fierari, mineri și lemnari în număr mare, după cum se citează și în unele scrieri istorice romane (Pliniu cel Tînăr, sec. I e.n.); se pare că erau și ateliere-școli de „fierari" (Banat) și de mineri-aurari (Munții Carpați—Apuseni), mori de apă (citate de marele arhitect roman Vitruvius, sec. I). Au rămas urmele unor „vetre de foc" (furnale) pentru prăjit minereu de fier, de peste o mie de ani.

Din secolul al XI-lea au început să apară școli, puține, dar răspîndite pe tot cuprinsul țării: în vest, la Cenad (anul 1020, școală în limba latină); în est, la Bacău (sec. al XIII-lea, în limba latină); în sud (sec. al XIII-lea, al XV-lea în limbile latină, română și greacă) etc. — sigur, atunci erau școli simple pentru citit și socotit, dar și acestea au ajutat la dezvoltarea unor meserii ale timpului.

Din secolele XIII—XVI apar și meseriași care execută lucrări mai dificile: pive de postav, războaie de țesut, oloinițe pentru preparat uleiul, mori de vînt, mori cu făcaie (din care au rămas unele pînă azi; una este și la Muzeul Tehnic din München). Remarcabile sînt dispozitivele realizate la vechile exploatări aurifere (șteampuri) sau la minele de sare (unele în exploatare din timpul dacilor) sau la alte mine (un vagonet cu șine și cu macaz de schimbat șinele de la minele din Brad, din sec. al XV-lea, care se păstrează și azi în România; altul la Muzeul de Comunicații din Berlinul Occidental). Cu timpul apar zidari de case mari, palate, biserici, dintre care unii își făcuseră școlile la Veneția și în alte orașe din Italia; apar „silitrari" pentru praful de pușcă (Moldova), armurieri, pietrari (sculptori în piatră). Toate aceste realizări sînt adeseori rezultatul unor ateliere de ucenici (adevărate școli profesionale), care se realizaseră pe lîngă marile lucrări, pe lîngă vechile și noile mine, la marile șantiere de construcții; ca și faptul că se duseseră mulți meșteri români să învețe meșteșuguri noi în alte țări (Austria, Polonia, Franța, Italia), sau că veniseră meșteri din afara țării la noi, aducînd și iscusința lor în diferite profesii. Apar și începuturi de școli superioare (colegii etc.). Sînt construite manufacturi de postavuri, monetării (bănării), arsenale (armurării), sticlării (glăjării), tăbăcării, blănării etc.

Toate acestea arată că tehnica se dezvolta sub diferite forme, datorită vechilor meserii care se dezvoltaseră prin ucenicie, prin școlarizare, prin schimb de experiență; apăruse și tiparul (prima carte s-a tipărit pe pămîntul românesc în 1508).

În secolele XVIII—XIX crește numărul celor care învață în școli de diferite niveluri (din țară și din străinătate). În 1694 se înființează o Universitate (academie) la București. În 1721 se înființează o școală de metalurgie la Oravița (regiune minieră); apoi se răspîndesc pe teritoriul țării și alte școli

profesionale. După 1850 se înființează școli tehnice de învățământ mediu și superior în București, Iași, Cluj, Timișoara, Brașov etc., fapt care dezvoltă cunoștințele tehnice, iar ca urmare binefăcătoare se ajunge la dezvoltarea construcțiilor, industriei, agriculturii. Și invers: noua industrie cere specialiști mai mulți și mai buni, deci școli mai înalte. Apar învățați de mare valoare în diferite ramuri ale științei și tehnicii. Se înființează Academia Română (1864) și numeroase asociații de științe și institute de cercetări. Încă o dată se verifică împletirea necesară și consecventa dintre științele naturii și științele tehnologice, **liant și animator fiind învățământul.**

Secolul al XX-lea aduce o instrucție tehnică de profesionalizare de nivel superior, puternică; iar după 1944, prin socialism, România ridică și mai mult nivelul general al școlilor și nivelul învățământului tehnic — tot mai necesar pentru marile institute de cercetare științifică pe care le are și pentru industria puternică pe care o construiește. Învățământul superior și cercetarea, oamenii de știință și marile laboratoare fac posibilă folosirea tot mai amplă a științelor tehnice, integrarea acestora la un înalt nivel în industrie și agricultură, în noile ramuri ale electronicii, energeticii, aviației etc. Pe această cale, a fost posibilă introducerea unor forme noi de producție modernă, de mare eficiență și aleasă calitate, de progres remarcabil, precum și formarea unor specialiști de înaltă calificare.

4. ÎN CONCLUZIE, se constată că există o strînsă legătură între industrie, școală și cercetare, de la științele naturii la științele tehnice, de la teorie la practică, prin **„integrarea"** lor **„reciprocă"**, mereu mai aprofundată. Am prezentat aici numai cîteva exemple care să ilustreze strînsa unitate știință-tehnologie-învățămînt-producție, poziția științei (sub diferitele ei forme) ca fenomen specific social și drumul complex al dezvoltării științei în raport cu procesul de cunoaștere, dialectica raportului dintre teorie și practică, dintre științele despre existență, științele acțiunii, științele generale și învățare, dintre producție, știință, învățămînt și progres. Un rol important în această evoluție, îndeosebi după Congresul al IX-lea al P.C.R., l-au avut Partidul Comunist Român și îndrumările tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului, președintele țării, care în cuvîntarea rostită la Congresul științei și învățămîntului pune în lumină deosebitul rol al cercetării științifice și învățămîntului în dezvoltarea țării:

> **„Atît în domeniul cercetării științifice cît și al învățămîntului dispunem de tot ce este necesar, avem o puternică bază materială, tehnică; dar, mai presus de toate, avem minunați cercetători, oameni de știință și savanți, minunate cadre didactice, care reprezintă suprema garanție că vom realiza în cele mai bune condiții programele de cercetare și de pregătire a cadrelor, că cercetarea și învățămîntul vor ocupa un loc tot mai important în dezvoltarea socialistă și comunistă a României".**

Perfecționarea conținutului școlii românești pe baza principiului legării învățămîntului cu cercetarea și producția

Prof. univ. dr. CAMELUȚA BELDIE,
prof. univ. dr. ing. PAUL MATEI

ÎN PROCESUL DE FĂURIRE A NOII SOCIETĂȚI învățămîntul a cunoscut o puternică dezvoltare, determinată de cerințele complexe ale progresului social. Măsurile inițiate în perioada inaugurată de Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român, de conducerea de partid și de stat, au întregit procesul de așezare a școlii românești pe o bază nouă, revoluționară, au dus la îmbunătățirea nivelului științific și la legarea strînsă a învățămîntului cu producția și cercetarea, făcînd să crească și mai mult rolul și eficiența învățămîntului, contribuția sa la dezvoltarea economică și socială a țării.

> *„Avem un sistem de învățămînt modern, care asigură pregătirea cadrelor și forței de muncă pentru toate domeniile* — a subliniat tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România, în magistrala cuvîntare adoptată ca document al Congresului științei și învățămîntului, ca program de muncă al întregii activități de cercetare și din învățămînt. *Acum este necesar să facem totul pentru ridicarea nivelului învățămîntului la cerințele noii revoluții tehnico-științifice, la cerințele societății socialiste multilateral dezvoltate".*

În contextul actualei etape de dezvoltare economico-socială a țării, învățămîntului îi revin sarcini de maximă răspundere în formarea cadrelor cu înaltă pregătire teoretică și practică, a unor specia-

liști competenți pentru toate domeniile de activitate. Cum este și firesc, pentru a-și îndeplini această importantă sarcină patriotică, școala trebuie să-și adapteze în mod continuu propria-i activitate la cerințele dezvoltării economico-sociale, să țină permanent seama de progresul general al cunoașterii. Aceasta este, de altfel, rațiunea pentru care conducerea superioară de partid, personal secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, acordă o atenție deosebită dezvoltării învățămîntului de toate gradele, modernizării conținutului acestuia, ancorării sale profunde în realitățile societății contemporane:

> *„În concordanță cu noile obiective strategice, cercetarea științifică și tehnologică, precum și învățămîntul, trebuie să fie în primele rînduri în desfășurarea întregului proces revoluționar în noua etapă de dezvoltare a țării".*

Accentuarea dezvoltării intensive a tuturor ramurilor economiei naționale, înfăptuirea cerințelor revoluției tehnico-științifice, obiective fundamentale stabilite de Congresul al XIII-lea al P.C.R., impun perfecționarea și ridicarea în continuare a nivelului general al învățămîntului, asigurarea pentru toate sectoarele de activitate a unor cadre bine pregătite, cu temeinice cunoștințe profesionale, tehnice, științifice.

> *„Nu putem înfăptui obiectivele din noul cincinal, obiectivele stabilite în perspectivă pentru trecerea spre comunism, fără a pune la baza întregii noastre activități, în toate domeniile, cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, ale cunoașterii umane în general. Trebuie să facem totul pentru ridicarea tot mai puternică a pregătirii profesionale și generale, pentru ridicarea în toate domeniile a nivelului de cunoștințe ale tineretului, ale întregului popor"*

— sublinia secretarul general al partidului, cu prilejul deschiderii actualului an universitar.

În concepția partidului nostru, modernizarea procesului de învățămînt trebuie să se finalizeze în legarea organică a învățămîntului cu practica socială, cu producția materială și spirituală a societății, cu alte cuvinte, în integrarea sa cu cercetarea științifică și activitatea de producție. Caracterul de necesitate al integrării învățămîntului este determinat de dezvoltarea accelerată a economiei, de modernizarea tehnologiilor, proces în care rolul factorului uman, ponderea și importanța forței de muncă cu calificarea complexă crește considerabil. De aceea, în procesul integrării se urmărește completarea pregătirii profesionale a stundentului, dezvoltarea capacității creatoare, a spiritului de inițiativă, a celui colectiv, muncitoresc, formarea sa ca bun conducător și organizator, educarea prin muncă și pentru muncă, adaptarea rapidă, după absolvire, la cerințele dezvoltării producției și societății.

Dînd curs îndemnurilor tovarășului Nicolae Ceaușescu, care ne-a făcut onoarea să viziteze în mai multe rînduri Institutul Politehnic ieșean, am acționat continuu în direcția cristalizării și perfecționării formelor de integrare cu producția, cercetarea și proiectarea. Prin grija partidului și statului nostru, în Institutul Politehnic din Iași, ca de altfel în întreg învățămîntul românesc, s-a realizat o bază materială adecvată desfășurării procesului de învățămînt, în deplină concordanță cu cerințele unei pregătiri multilaterale. În același timp, s-a cristalizat un cadru organizatoric corespunzător, creîndu-se condiții pentru realizarea cu succes a activității didactice, de cercetare științifică și de practică productivă, acționîndu-se constant pentru extinderea unei experiențe cîștigate, aceea a transformării catedrelor tehnologice profilatoare, în unități complexe în care învățămîntul și cercetarea se finalizează și în producția originală, în invenții, care în acest an sînt în număr de 80, în autodotări de sute de milioane lei. În planurile de învățămînt ale facultăților au fost introduse discipline noi, cu largi conexiuni interdisciplinare, ca: informatică, utilizarea calculatoarelor, sisteme informaționale și analiza activității economice a întreprinderilor, tehnica studierii desfacerii producției, controlul calității produselor, marketing etc. S-a realizat, totodată, o mai armonioasă îmbinare a cursurilor de bază cu cele de specialitate, ca și cu disciplinele opționale, asigurîndu-e toate condițiile pentru acumularea unor temeinice cunoștințe de cultură tehnică generală și de specialitate. În programele unor disipline se dezbat probleme de mare actualitate și importanță în formarea gîndirii economice a viitorului specialist cum sînt: folosirea eficientă a timpului de muncă, organizarea rațională a locului de muncă, căile creșterii productivității muncii, ale reducerii cheltuielilor materiale și economisirii resurselor materiale și bănești.

Cum este și firesc, activitatea de cercetare științifică ocupă ponderea cea mai importantă în ansamblul activităților de integrare a institutului și este aproape în întregime contractată. Ținînd seama de nivelurile performante ale produselor și de rigorile energetice și de materii prime, s-a acționat în permanență pentru stimularea cercetărilor de vîrf concretizate în produs sau tehnologie cu aplicabilitate imediată, ca și pentru stimularea creativității, multe catedre din Institutul Politehnic Iași devenind adevărate școli de inventică. Accelerarea introducerii în producție a regulatoarelor este facilitată tocmai prin capacitatea rezolvării integrale a problemelor tehnico-științifice reclamate, în cadrul catedrelor — devenite unități complexe integrate — și, după caz, prin crearea unor colective interdisciplinare și chiar mixte, cu specialiști din industrie. Un rol important în această direcție îl are Consiliul de coordonare și valorificare a cercetării științifice de pe lîngă Comitetul Județean Iași al P.C.R., Comisia de inventică din cadrul Academiei R.S.R. — filiala Iași, Comisia județeană și cea municipală a inginerilor și tehnicienilor, organisme cu care Institutul Politehnic colaborează prin cuprinderea celor mai buni specialiști. Au fost stabilite programe

comune ce vizează asistența tehnică și în special tematici de cercetare-proiectare pentru diversificarea și creșterea nivelului tehnic și calității produselor, înregistrîndu-se colaborări eficiente în domenii ca: utilaj greu, construcții de mașini, construcții civile și căi de comunicații, electrotehnică și electronică, fibre textile, fibre chimice și medicamente, construcții hidrotehnice și îmbunătățiri funciare. Contribuția studenților este semnificativă prin participarea la cercetarea contractată în care sînt cuprinși anual peste 2500 studenți din anii superiori, prin realizarea a peste 1500 lucrări științifice pe an, a unor importante obiective de autodotare, dar mai cu seamă a unor lucrări de diplomă de înaltă ținută, ce confirmă interesul pentru profesie și o activitate creativă.

În lumina sarcinilor rezultate din Directivele Congresului al XIII-lea al Partidului Comunist Român, a îndemnurilor adresate de către tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea de la Plenara C.C. al P.C.R. din 13—14 noiembrie 1985, a creșterii rolului științei în edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate, se acționează cu hotărîre în orientarea activității de cercetare către realizarea de noi tehnologii și produse performante în industrie, la nivelul mondial și peste acest nivel, amplificarea cercetărilor în domeniul automatizărilor și robotizării, tehnologiilor neconvenționale, optimizării proceselor de prelucrare la cald, energiilor neconvenționale, noilor compuși chimici, tehnologiilor neconvenționale productive în industria ușoară, pe baza dezvoltării cercetărilor proprii cu caracter fundamental.

Acordăm în măsură egală atenția cuvenită perfecționării pregătirii practice a studenților prin utilizarea mai eficientă a bazei materiale proprii, creșterea calității îndrumării și mai ales a conținutului programelor de practică. La aceasta contribuie promovarea unei practici proprii de înalt nivel, în cea mai mare parte originală.

Rezultatele obținute în integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția la Institutul Politehnic Iași, ca de altfel în întregul învățămînt românesc, demonstrează grăitor justețea concepției secretarului general al partidului, demersului său novator, profund dialectic, de legare a învățămîntului de viață, de perspectivele de dezvoltare ale societății noastre.

Cu bucuria de a ne îndeplini fără rezerve înaltele îndatoriri pe care le avem ca slujitori ai școlii din perspectiva viitorului apropiat și a anilor sfîrșitului de mileniu, exprimăm hotărîrea noastră de a depune pe mai departe toate eforturile pentru a ridica pe trepte superioare conținutul muncii instructiv-educative și a pregăti tot mai bine pentru muncă și viață generațiile de specialiști de care are nevoie economia, știința și cultura noastră națională.

Ca profesori, oameni de știință, educatori care am avut cinstea să participăm la marele forum al științei și învățămîntului, ne însuflețește înaltul exemplu de gîndire creatoare, de dăruire pentru progresul științei, cercetării și învățămîntului românesc, al tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu, membru al Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R., prim vicepprim-ministru al guvernului, care a fost desemnată, în unanimitate, în funcția de președinte al Consiliului Național al Științei și Învățămîntului, sub îndrumarea căreia școala superioară din România a dobîndit noi împliniri. Ideile teoretice și direcțiile de acțiune cuprinse în cuvîntarea sa la acest forum, constituie pentru noi înalte cerințe calitative, cărora le vom răspunde neabătut:

„Crearea Consiliului Național al Științei și Învățămîntului, asigură condițiile necesare unirii și mai strînse a științei cu învățămîntul, întăririi conlucrării lor cu producția, în vederea înfăptuirii programelor de cercetare și formare a cadrelor, o introducerii și mai rapide a cuceririlor progresului tehnico-științific în toate domeniile de activitate".

Tineretul și lumea de azi

INIȚIATIVĂ ROMÂNEASCĂ adoptată de ONU, „Anul Internațional al Tineretului" face obiectul a numeroase abordări din diverse perspective. Una dintre acestea o reprezintă cartea semnată de un colectiv ieșean de cercetători intitulată sugestiv *Tineretul și lumea contemporană*. În studiul „România și A.I.T.", George Văideanu și Adrian Neculau, coordonatorii volumului, sintetizează principalele idei cu privire la concepția românească referitoare la tineret, la marcarea și obiectivele A.I.T. Astfel, sînt prezentate succint semnificațiile devizei A.I.T. Principiile înscrise în deviza amintită, subliniază autorii, „constituie un răspuns de o inestimabilă valoare propus unei problematici mondiale caracterizată prin universalitate, gravitate și caracter pluridisciplinar" (p. 15). Încadrînd analiza tinerei generații din țara noastră în dimensiunea A.I.T., studiul amintit subliniază unitatea viziunii românești asupra atributelor ce definesc locul și rolul tineretului în viața societății: puternică forță socială, subiect activ al acțiunii sociale, resursă de progres, factor de integrare socială, participant nemijlocit la dezvoltarea economico-socială.

Aceste caracteristici se regăsesc exprimate și în analiza întreprinsă de George Văideanu intitulată „Dimensiunile problematicii lumii contemporane", situînd tineretul în centrul dezbaterilor și abordărilor realităților actuale, considerat „o sursă de idei, de energii și de modele pentru construirea unui model cît mai bun".

Tineretul ca subiect și obiect al procesului educativ și formativ reprezintă tema studiului „A învăța, a participa, a schimba" de Adrian Neculau. Punerea în ecuație a celor trei termeni prilejuiește cercetătorului ieșean consemnarea unor considerații teoretice în contextul cunoscutelor sale contribuții la abordarea unor domenii importante din psihologia socială. Procesul de formare și educare este conceput în lucrare în manieră dinamică, nuanțat, ca un sistem deschis spre inovare și schimbare. Acesta nu se realizează numai în școală, fapt demult sesizat și dovedit științific. Adrian Neculau indică unele direcții noi de cercetare a raportului dintre învăța-

CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ

(Continuare în p. 72)

Integralitatea — dimensiune a funcției culturale a lecției

VASILE POPEANGĂ

ORGANIZAREA ACTIVITĂȚII DE COMUNICARE a informațiilor în cadrul lecției se bazează pe norme coordonatoare de natură pedagogică și pe principii relaționale determinate de corelațiile plurifuncționale dintre educație și cultură. Într-o lecție are loc o valorificare educativă a unui conținut informațional determinat în raport cu vîrsta elevilor și conținutul manualului. Acest conținut informațional este o componentă a sistemului cultural existent în societate. Simpla asimilare a informațiilor transmise nu înseamnă prin ea însăși integrarea lecției în sistemul cultural. Pentru realizarea acestui obiectiv e nevoie de ceva mai mult: prelucrarea intelectuală a informațiilor, corelarea lor organică cu stilul cultural al societății și structurarea lor după logica sistemului culturii încît să se realizeze integralitatea lecției și funcționalitatea ei comportamentală, în sensul că actul comunicării pedagogice determină stări afective, atitudini și aspirații.

Corelațiile determinate de logica informațiilor transmise — subordonarea lor față de concepte cu sferă mai largă, față de categorii, principii și teoreme — prezintă o funcționalitate integrativă, contribuind la integrarea lecției în dinamica și stilul cultural al societății. Integrarea culturală a lecției devine astfel un principiu metodologic condiționat de conținutul ei, dar și o modalitate de integrare socială și culturală a elevului[1].

Dintre *modalitățile de integrare culturală a lecției* reținem pe următoarele pentru valoarea lor operațională pe plan cognitiv și afectiv: *1)* stabilirea de conexiuni între informațiile comunicate și contextul lor cultural: literar, artistic, științific sau tehnic; *2)* valorificarea axiologică a datelor receptate de elevi; *3)* integrarea informațiilor transmise în contextul culturii naționale și *3)* stabilirea de corelații între cultura națională și cea universală. Fiecare din aceste modalități de acțiune implică stabilirea de corelații interdisciplinare menite să conecteze disciplinele înrudite și să faciliteze înțelegerea caracterului sistemic al culturii.

1. Informațiile care constituie conținutul comunicării pedagogice sînt selecționate dintr-un vast ansamblu cultural pe baza unor criterii psihologice, logice și pedagogice. O operă literară studiată într-o clasă de gimnaziu sau liceu e o piesă decupată din integralitatea operei unui scriitor și din configurația culturală a unei epoci. Decuparea pe care o realizează programa și manualul este necesară pentru aprofundarea analizei în cadrul lecției și pentru înțelegerea de către elevi a valorii operei. După efectuarea analizei e firesc drumul invers, al integrării piesei studiate în integralitatea operei literare a scriitorului și în configurația culturală a epocii. Astfel se produce o osmoză axiologică între lecție ca acțiune pedagogică și orizontul valorilor culturale. Întrepătrunderea mai îndeplinește și o funcție problematică, ridicînd întrebări în fața gîndirii elevilor și stimulîndu-le creativitatea. Lecția dobîndește deschiderea informațională prin corelațiile cu contextul cultural și prin asociațiile de idei determinate de logica culturii. Din contră, o demarcație rigidă între conținutul piesei studiate și integralitatea operei autorului, ca și cu orizontul cultural al epocii în care a apărut, ar conduce la formularea unei serii de *enunțuri închise, corelate doar între ele*, fără raportare la spiritul timpului.

Să ne referim la un exemplu. Cînd se studiază în clasa a XII-a poezia lui L. Blaga *Eu nu strivesc corola de minuni a lumii*, elevii întîlnesc ideea de mister, fundamentală în gîndirea filosofică a poetului, care afirma că „noi filosofăm ca atare sub specia misterului". Pe lîngă faptul că în analiza poeziei se stabilesc relații interdisciplinare filosofico-literare, analiza conținutului poeziei prilejuiește explicarea unor noțiuni din opera

[1] Al. Tănase, *Introducere în filozofia culturii*, Editura Științifică, 1968, p. 305.

filosofică a lui Blaga: mister, cunoaștere paradisiacă, stil. Procedînd astfel sub raport metodologic, piesa studiată este integrată în ansamblul operei lui Blaga, care a îmbogățit cultura română cu una din creațiile majore din perioada interbelică.

Stabilirea de corelații între informațiile comunicate și contextul lor cultural, istoric, științific, artistic, depinde de specificul informațiilor, de domeniul cultural căruia îi aparțin. În istorie, de exemplu, un eveniment nu e izolat, ci situat într-un ansamblu coerent de factori care-l condiționează și-i influențează evoluția. Acest context trebuie conturat în lecție. La fel, în viața economică există o corelație între fenomene micro- și macroeconomice, pe care o implică analiza proceselor economice efectuată în lecție. Prin astfel de corelații se realizează o cunoaștere deschisă, orientată spre generalul care trebuie reținut ca un dat al culturii. Întrucît orice lecție ca act de comunicare e o verigă dintr-un proces educativ al cărui obiectiv final este asimilarea fundamentelor culturii și dezvoltarea spiritului creator într-un domeniu al ei, demersul pedagogic prezintă o vădită potențialitate educativă prin organizarea lui în perspectivă culturală.

2. În istoria pedagogiei s-a încetățenit distincția, care are obîrșii îndepărtate pînă la Montaigne, între instrucție și educație. Cele două aspecte ale procesului de învățămînt se întrepătrund organic, realizîndu-se o fuziune între activitatea de cunoaștere a lumii de către elevi și modelarea ființei lor. *Dacă informațiile sînt elementul de bază al cunoașterii, valorile determină atitudini, motivații și aspirații, deci contribuie la modelarea personalității elevilor.* Informațiile se structurează și ele în jurul a două valori fundamentale: adevărul și omul ca valoare-scop a acțiunii educative[2]. Adevărul nu are în lecție numai o funcție epistemologică, ci și una formativ-morală. Prin *adevăruri și valori se formează convingerile elevilor.* Atitudinea educatorului în lecție cunoaște nuanțări metodologice pe care le denumim cu termenul de măiestrie pedagogică. Nuanțarea atitudinilor se face între *cognitiv* (varietatea obiectivelor și a metodelor utilizate pentru a realiza asimilarea temeinică a informațiilor comunicate) și *valorizare* (aprecierea valorii teoretice și practice a cunoștințelor, formularea de judecăți de valoare asupra conduitelor umane). Lecția dobîndește un pronunțat caracter activ, participativ atunci cînd subiectul valorizator este elevul.

Valorile asigură orientarea axiologică a comportamentului elevilor[3]. Astfel, ei sînt formați prin cultură. Formarea comportamentului elevilor prin repetiții stereotipe, prin reducționism la deprinderi nu e suficientă. E nevoie de aportul valorilor ca factori care determină orientarea axiologică a conduitei umane. Cînd se predă și se învață drama istorică *Despot-Vodă*, elevii întîlnesc în replici valori care orientează conduita personajelor: drept, lege, forță, demnitate, iubire de neam, dragoste de țară. Demnitatea poporului este exprimată de Limbă Dulce în versuri care trebuie să fie corelate cu alte momente de afirmare a demnității naționale:... *„Despot! sîntem țărani! Nu vindem țara noastră, nici cugetul pe bani! Ca să-ți culeagă darul și-a ta pomană seacă, Ar fi ca să se plece... Românul nu se pleacă!“* Corelația cu atitudinea demnă a lui Mircea în confruntarea sa cu „furtunosul Baiazid“ din *Scrisoarea a III-a* de Eminescu va releva un alt moment de demnitate națională din zbuciumata noastră istorie.

În cadrul lecției se formulează un număr variabil de enunțuri. Adevărul enunțurilor constituie o responsabilitate de natură pedagogică și etică pentru fiecare educator. Adevărul devine astfel valoare constitutivă a lecțiilor și regulativă a comportamentului pedagogic[4]. Prin respectul adevărului și prin prezentarea unor modele de comportament în lupta pentru triumful adevărului în știință și în viață, elevii sînt formați în spiritul adevărului înțeles ca o componentă a personalității lor.

3. O cultură posedă caracteristici etnice explicabile prin contribuții interdisciplinare: istorie, antropologie, filosofie a culturii, psihologie socială, etnografie, sociologie. Aceste caracteristici etnice determină un stil propriu al culturii naționale, care colorează, nuanțează orice creație națională majoră. Prin specificul național se intră în universalitate. Sculptura lui Brâncuși a intrat în universalitate pe poarta valorilor folclorice românești, care au imprimat nota de originalitate a creației marelui sculptor. Stabilirea de corelații integrative între informațiile comunicate într-o lecție și caracteristicile specifice ale culturii române facilitează elaborarea marilor sinteze culturale care dau stabilitate și temeinicie orizontului cognitiv al elevilor. Cînd se analizează în clasa a XI-a drama *Meșterul Manole* de L. Blaga, se impune corelația cu balada *Monastirea Argeșului*, culeasă de V. Alecsandri, pe care elevii au studiat-o în clasa a IX-a. Acum se poate proceda și la stabilirea de corelații între cele patru mituri considerate de G. Călinescu „pilonii unei tradiții autohtone“ și care au stimulat imaginația și geniul creator al unor mari făuritori de frumuseți poetice. Cele patru mituri — mitul etnogenezei românești (*Traian și Dochia*), mitul existenței pasto-

[2] Laura Pană, *Valori ale cunoașterii și valori ale acțiunii*, în „Revista de filosofie“, mai-iunie 1984, p. 200.

[3] Ludwig Grünberg, *Valoarea — concept fundamental al filosofiei culturii*, în „Revista de filosofie“, mai-iunie 1984, p. 236.

[4] *Teoria cunoașterii științifice*, coordonatori Ștefan Georgescu, Mircea Flonta, Ilie Pârvu, Editura Academiei R.S. România, 1982, p. 416.

rale a poporului român *(Miorița)*, mitul erotic *(Zburătorul)* și cel al jertfei pentru a asigura durabilitatea creației estetice *(Monastirea Argeșului)* — pot constitui teme pentru elaborarea unor ample sinteze de istorie culturală pornind de la romantism și pînă la literatura contemporană. Mitul estetic al jertfei consimțite pentru a dura o operă de care să se bucure generațiile viitoare a fost regîndit de L. Blaga într-o viziune modernă. Acum propunătorul are posibilitatea de a reactualiza și alte mituri și de a le corela logic cu creațiile culte pe care le-au inspirat. Vom deschide în fața elevilor o amplă perspectivă de istorie literară arătîndu-le că motivul folcloric al *Meșterului Manole* a fost asimilat și regîndit de O. Goga, L. Blaga, A. Maniu și H. Lovinescu în creații care au îmbogățit patrimoniul nostru literar.

Stabilirea de corelații între conținutul unei lecții și specificul național al culturii permite și utilizarea metodologiei interdisciplinare. Astfel, într-o lecție în care analizăm receptarea creatoare în literatură a motivelor folclorice, vom extinde considerațiile la domenii variate ale culturii, de la muzică pînă la artele plastice, care au beneficiat de potențialitatea creatoare a miturilor. Predarea — învățarea cunoștințelor despre relieful țării permite stabilirea de corelații cu opere literare de N. Bălcescu, V. Alecsandri, Al. Vlahuță, L. Blaga, Geo Bogza, încît o lecție de geografie fizică poate dobîndi note nu numai de geografie economică, ci și de geografie a culturii. Se pot stabili conexiuni interdisciplinare istorie-literatură, istorie-economie, geografie-economie-biologie etc. Cunoștințele transmise dobîndesc temeinicie și sens printr-o perspectivă culturală integratoare realizată prin abordarea unor teme cu caracter general, prin a căror dezbatere se realizează marile sinteze culturale menite să ajute pe elevi să depășească stadiul de acumulare de cunoștințe și să le integreze într-o viziune unificatoare asupra unor mari probleme. Asemenea posibilități de integrare culturală ne oferă teme ca, de exemplu: „Factorii sociali ai umanizării", „Rolul muncii în transformarea naturii", „Relația om-natură în viziune modernă", „Explicația științifică a etnogenezei poporului român și a trăsăturilor sale specifice: autohtonitate, continuitate istorică și specificitate etnică", „Unitatea poporului român, fapt de istorie și de cultură", „Modele umane în literatura română", „Mesaje culturale românești în lume", „Savanți români, pionieri în știință și tehnică", „România în schimbul de valori materiale în lumea contemporană".

4. Prin valorile intrate în patrimoniul cultural al umanității, prin stilul ei specific care aduce o nuanță axiologică aparte în peisajul cultural universal, o cultură națională se corelează cu cea universală. O lecție în care se stabilesc astfel de perspective dobîndește nu numai deschidere culturală, ci și o încărcătură afectivă deosebită. Ne percepem pe noi înșine mai clar tocmai prin corelațiile culturale cu marile cuceriri științifice sau curente de idei ale culturii universale. Pentru lecțiile din cadrul tuturor obiectelor de învățămînt am putea lua ca idee călăuzitoare două versuri din poezia *Inscripție pe piatra de hotar* a lui Geo Dumitrescu: *„Întind spre toată zarea poduri bune:/ primesc și dau întregului Pămînt"*.

Unele lecții implică prin conținutul lor informațional stabilirea de corelații cu mari teme ale literaturii, muzicii, artei sau științei universale. În secțiunea referitoare la poezia lui Eminescu, în manualul de literatură pentru clasa a XII-a se fac referiri la filosofia lui Shopenhauer, ca și la tema naturii și a dragostei în lirica universală (Petrarca, Goethe, Leopardi, Carducci, Heine, Musset, Hugo, Novalis, Chateaubriand). Această deschidere spre universalitate conferă informațiilor din lecțiile în care va fi analizată creația poetică a lui Eminescu mari resurse educative. De asemenea, lecțiile de biologie în care se explică tema majoră „Evoluție și mediu" conțin informații referitoare la evoluția în mediul subteran, a cărei specificitate a fost studiată de biologul român Emil Racoviță, creatorul speologiei. În mod firesc se fac conexiuni între contribuțiile naționale — opera lui E. Racoviță — și cele ale cercetătorilor de renume mondial care au studiat mecanismele evoluției: Lamarck, Buffon, Darwin.

Interferențele național-universal vor fi explicate teoretic și exemplificate în predarea capitolului „Literatura română în cadrul literaturii universale" din manualul clasei a X-a. Acum se definesc cele două concepte și se explică elevilor corelația dialectică dintre caracteristicile etnice ale unei culturi — personalitate, limbă, matrice stilistică, viziune originală asupra lumii, filtrare afectivă a fenomenelor — și literatura universală ca ansamblu de creații literare izvorîte din viața popoarelor, dar intrate în circulație universală prin semnificațiile înalte ale valorilor lor. Cu ajutorul delimitărilor teoretice se poate aprecia contribuția unor mari creatori aparținînd poporului nostru la dezvoltarea culturii universale: G. Enescu în muzică; C. Brâncuși în sculptură; N. Iorga, Al. Xenopol, V. Pârvan în istorie; D. Gusti în sociologie; L. Blaga în filosofia culturii și în poezie; N. Paulescu, George Palade, E. Racoviță în biologie; A. Vlaicu, T. Vuia, G. Constatinescu și H. Coandă în tehnică și alții.

Lecțiile cu caracter de sinteză ce se desfășoară în etapa finală a anului școlar prezintă un caracter deschis dacă în ele se stabilesc corelații sincronice privind dezvoltarea culturii naționale în context universal. Dar nu numai lecțiile ca acte de cunoaștere au un caracter deschis, ci și limbajul prin care se exprimă informațiile[5], prin utilizarea unor concepte ca sistem, sistem închis și deschis, autoreglare, conexiune inversă, entropie etc., care au utilizare nu numai în universul fizic și biologic, ci și în cel social[6].

Conexiunile culturale facilitate de conținutul lecției au un rol unificator sub raport educativ în condițiile în care explozia informațională face tot mai dificilă stăpînirea volumului de informații care se comunică elevilor pe diferite canale. Integrarea culturală a lecției e un act creator sub raport pedagogic întrucît solicită măiestrie pedagogică, suplețe în procesul comunicării și trăire autentică a valorilor culturale.

[5] Virgil Stancovici, *Filosofia integrării*, Editura Politică, 1980, p. 252.

[6] Vezi *considerațiile* lui G. Uscătescu despre rolul lui C. Brâncuși în elaborarea unei formule artistice „creatoare de tip universal" într-o epocă de „entropie a creativității" în *Brâncuși și aria secolului*, traducere din limba spaniolă de Dorel Lucian Filipescu, Editura Meridiane, 1985.

Interacțiunea momentelor cognitive și motivaționale în actul învățării

Prof. SZAMOSKÖZI ȘTEFAN
Tg. Mureș

ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE poate fi privită *din afară* — din unghiul de vedere al unui observator exterior — dar și *din interior* — din perspectiva actorului implicat în actul învățării: elevul, respectiv studentul. Privit din exterior, actul învățării ne apare ca *o desfășurare secvențială* ce se înscrie *în timp*, avînd ca punct de plecare o sarcină externă și ca punct de încheiere formarea unei deprinderi, însușirea unei noțiuni etc. [I. Radu, 1974]. Optica strict exterioară sesizează datele de la „intrare" și datele de la „ieșire", pe scurt, „intrări-ieșiri"; între ele se interpune o „cutie neagră", căreia i se asociază o mărime de timp (t). Grafic, această desfășurare se poate reda prin *figura 1*, în care se poate recunoaște modelul lui J. B. Carroll.

Din perspectiva „actorului", adică a celui care învață, „cutia neagră" urmează să se explicitеze, să se dezvăluie ca o succesiune, respectiv suprapunere de momente cognitive și efecte motivaționale, reunite de neobehavioriști sub numele de „variabile intermediare". Specificarea acestora este necesară.

În viziunea a numeroase cadre didactice tot ceea ce se petrece în capul elevului este subsumat conceptului de gîndire. Gîndirea este astfel echivalentă cu actul mintal în genere. O asemenea noțiune are un conținut prea vag și general.

Desigur, *gîndirea* — asemenea percepției, memoriei, imaginației — este și ea un act mintal, dar structura și funcția gîndirii diferă de structura și funcția celorlalte procese intelectuale. După cum se știe, gîndirea *are o structură operatorie proprie*, în sensul că este compusă dintr-un sistem de operații mintale (analiză, sinteză, comparație, generalizare, concretizare, clasificare). Spre deosebire de memorie sau percepție — acte *mintale ireversibile* —, gîndirea este o operație mintală reversibilă. Reversibilitatea actului mintal marchează tocmai transformarea acestuia în operație de gîndire.

În accepțiunea curentă se resimte încă influența psihologiei funcționaliste, care tratează percepția, memoria, imaginația, gîndirea ca funcții care s-ar desfășura izolat unele de altele. *Conform* aceleiași concepții, inteligența în ansamblu ar fi rezultatul compunerii aditive a acestor acte intelectuale. În realitate, procesul este unitar, definit prin funcția cunoașterii: obținerea, prelucrarea și aplicarea informației. Percepția, memoria, gîndirea, în general activitatea de cunoaștere, nu se reduc însă la operații efectuate pe plan mintal; ele presupun în același timp o interacțiune continuă cu realitatea. Aceste interacțiuni duc nu numai la obținerea de informații, dar au ca rezultat și modelarea subiectului cunoscător. „Acomodăm conceptele noastre mintale, sistemele noastre de referințe la natura realității... elaborăm modele abstracte cît mai adecvate obiectului de investigație. Să nu uităm totuși că acest crite-

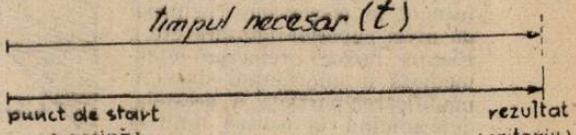


Fig. 1 — Modelul învățării depline (J.B. Carroll, 1963).

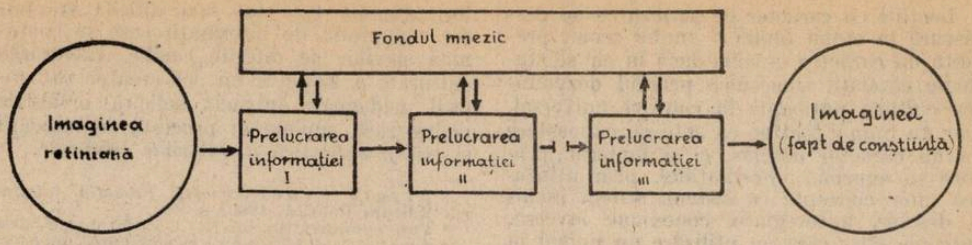


Fig. 2 — Modelul intern al prelucrării informației perceptive (după U. Neisser, 1976).

riu de «adecvat» are caracteristicile unei «scheme» [V. Pavelcu, 1972, p. 310]. În acest context operațiile mintale orientate spre cunoașterea realității joacă un rol deosebit. „Subiectul și obiectul — arată autorul citat — ne apar într-o relație activă și dinamică, relație în care, prin acțiunea subiectului, obiectul devine din ce în ce mai inteligibil și mai transparent, pînă la esență, iar subiectul, prin acțiunea asupra lui a obiectului, este îmbogățit progresiv, dezvăluindu-și progresiv esența" [*op. cit.* p. 217].

În optică informațională procesul de receptare, prelucrare și stocare a cunoștințelor, ca și producerea de noi imagini sau concepte, are un caracter unitar, structurile informațional-operaționale constituind o sinteză a proceselor intelectuale. Sîntem tentați să privim, de pildă, percepția ca un moment de „fotografiere" instantanee a unui obiect. Mihai Ralea atrăgea însă atenția asupra caracterului procesual al percepției. „Percepția înseamnă... o confruntare a unui grup de senzații prezente cu imagini memoriale reținute de experiența noastră anterioară" [M. Ralea, 1972, p. 70]. Percepția devine ea însăși acțiune (detectare, discriminare, identificare și interpretare), implicînd permanent raportarea la obiect și verificarea în comportament. [M. Golu, 1971]. În schema din figura 2 (după U. Neisser, 1976), se poate urmări cum informația perceptivă (vizuală) este supusă unei prelucrări succesive, unei „purificări" informaționale (I, II....*N*) chiar din momentul recepționării, prin acțiunea simultană a memoriei și a gîndirii care se suprapun percepției.

Percepția este încadrată de la început în mecanisme cognitive de nivel superior (gîndire etc.). Fiecare fază de prelucrare intermediară a informației duce la modificarea parțială a acesteia, determinînd în același timp și modificări în comportamentul explorator al subiectului. În figura 3 redăm, după U. Neisser — 1976, interacțiunea momentelor unui ciclu perceptiv cognitiv. După această schemă se poate spune că percepția nu schimbă realitatea, dar produce modificări în subiectul care efectuează percepția. Subiectul cunoscător detectează obiectul și ia probe (eșantioane) asupra lui, ceea ce înseamnă informații parțiale. Acestea conturează și modifică succesiv imaginea cognitivă, direcționînd în continuare explorarea obiectului în cadrul unui ciclu perceptiv-cognitiv repetat. Pentru explicarea acestor modificări în comportamentul explorator al subiectului în genere, în procesul de identificare, discriminare și interpretare a informației, s-a introdus în psihologia cognitivă noțiunea de schemă. Schema cognitivă este un gen de „construct mintal", un „model conceptual" care ajută la asimilarea continuă a informațiilor, modificîndu-se la rîndul său în funcție de învățare; schema direcționează în același timp activitatea de explorare și, în final, face posibilă asimilarea unui volum sporit de informații. Drept urmare, datele obținute prin cunoaștere nemijlocită, elaborate mintal, se integrează în sistemul de noțiuni formate. Reiese de aici că puterea de înțelegere, ca și volumul de informație ce poate fi dobîndit, sînt condiționate în

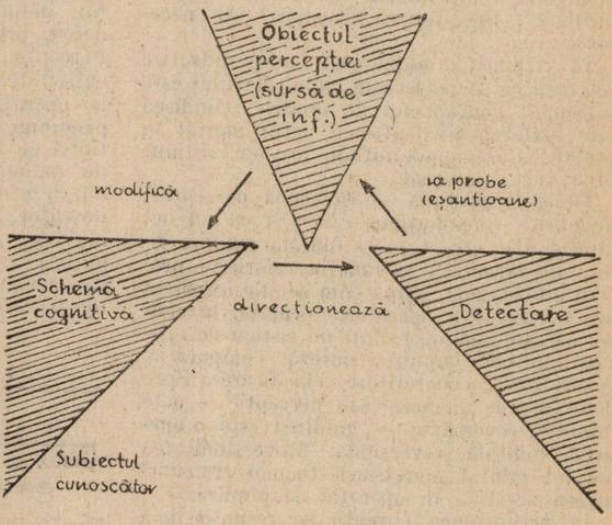


Fig. 3 — Ciclul perceptiv (modificat după U. Neisser, 1976)

bună măsură de bogăția „rețelei de noțiuni" deja formate. „Rezultatele noi integrîndu-se în mersul procesului, modifică condițiile interioare ale desfășurării sale...; modificînd condițiile interioare ale desfășurării procesului, rezultatele sale determină, totodată, și o modificare a influențelor exterioare care li se pot aplica" [S. L. Rubinstein, 1963, p. 185]. Spre exemplu, un elev care are cunoștințe de matematică va reține mai multe informații dintr-un material de statistică decît unul care nu are asemenea cunoștințe anterioare. Tot așa, rezolvarea unei situații-problemă reclamă cunoștințe legate de situația dată. Reactualizarea acestor cunoștințe nu constituie sarcina nemijlocită a gîndirii; în procesul de rezolvare a problemelor, acestea trebuie să existe în fondul de noțiuni cu care operează gîndirea. Spre exemplu, formula de rezolvare a unei ecuații de gradul doi trebuie să existe în sistemul de cunoștințe pentru a deveni o cale posibilă de rezolvare a unei probleme de matematică de acest tip.

Considerațiile expuse atrag atenția asupra interrelației dintre procesele de cunoaștere, subliniind importanța dezvoltării lor simultane. Fără o dezvoltare armonioasă a sistemului perceptiv, a memoriei, a capacității de învățare etc., la rîndul ei, gîndirea nu va putea fi dezvoltată.

Didactica clasică a cunoscut teoria culturii materiale și a celei formale. Prima punea accent pe transmiterea și însușirea unui volum cît mai mare de cunoștințe, presupunînd că succesul rezolvării de probleme depinde de cantitatea de informații înmagazinată. Este adevărat în principiu că succesul în activitatea de rezolvare a problemelor — cum s-a arătat — este legat de volumul de cunoștințe însușite, dar nu trebuie pierdut din vedere nivelul lor operațional.

Conform teoriei culturii formale, conținutul activității de învățare nu ar ocupa un rol deosebit în educarea gîndirii, deoarece scopul principal al instruirii ar fi dezvoltarea „în general" a unor aptitudini. Nu e mai puțin adevărat că orice modalitate de dezvoltare urmează să se desfășoare practic pe baza însușirii unor cunoștințe bine determinate. Nici un antrenament sau exercițiu nu funcționează în gol.

Orice act de gîndire angajat în procesul de rezolvare a problemelor, de elaborare a unor noțiuni, judecăți sau raționamente prelucrează un conținut de informații. Formarea gîndirii nu poate fi disociată de actul percepției, de memorie, de însușirea unor conținuturi. În schema din figura 4 este redată interacțiunea momentelor cognitive în sens ascendent și descendent.

Cele arătate aduc în discuție problema unității dintre

Procesul psihic	Modul de reflectare	Produsul
gîndire	— generalizată — mijlocită — abstractă	noțiune
⇅	↑ realizează trecerea ↑	⇅
memorie		reprezentare
⇅	— particulară — nemijlocită — concretă	⇅
percepție		imagine perceptivă

Fig. 4 — Interacțiunea proceselor cognitive

conținut și formă în procesul educării gîndirii. Gîndirea matematică, de exemplu, nu poate fi formată decît în cadrul activității aplicate asupra unui conținut matematic. Fiecare obiect de învățămînt contribuie în felul său — în funcție de conținut — la dezvoltarea gîndirii. Structura gîndirii matematice poate fi asemănătoare însă cu structura gîndirii gramaticale, deoarece operațiile mintale implicate (analiză-sinteză, comparație, generalizare, abstractizare ș.a.) sînt aproape identice; diferă doar obiectul operațiilor mintale.

Dezvoltarea gîndirii elevilor devine posibilă în măsura în care se propun întrebări-probleme care îi obligă la realizarea unor autentice acte de gîndire. În această accepțiune a gîndi înseamnă:

— a desprinde esențialul, a subsuma datele perceptive unor cadre de clasificare (noțiuni);

— a dezvolta relații, corelații parte-întreg; a descoperi relația cauză-efect ori cea de condiție-consecință;

— a efectua inferențe prin care se deduce pe cale mediată un adevăr nou din informațiile date, grație unui demers pur mintal etc.

Activitatea elevului este în esență una de asimilare intenționată a datelor culturii și civilizației umane. Deci interacțiunea momentelor cognitive, articularea percepțiilor, memoriei, gîndirii, a deprinderilor și a tehnicilor de învățare are loc grație unui scop, unei finalități, care este susținută atît afectiv cît și motivațional. Adaptarea elevului la cerințele școlare este funcție de stările sale afectiv-motivaționale. Prin urmare, cunoașterea structurilor cognitive, a capacităților elevului de a învăța are o valoare prognostică scăzută dacă nu se cunoaște și nivelul motivației de a le investi (interese, aspirații, atitudini, perseverență). Reve-

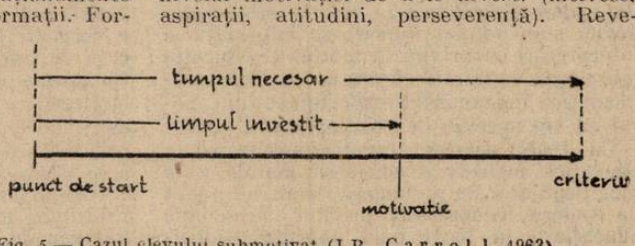


Fig. 5 — Cazul elevului submotivat (J.B. Carroll, 1963)

nind la figura 1, trebuie să introducem deci unele completări pe care J. B. Carroll nu le-a ignorat în principiu în modelul învățării depline, dar nu le-a evidențiat (figura 5). Mărimea t (timpul necesar) acoperă un complex de determinante nespecificate.

Practica școlară arată că o parte din elevi nu investesc cantitatea necesară de timp în învățarea școlară, iar criteriul definit în mod obiectiv nu se suprapune celui subiectiv. „Încă la începutul secvenței de învățare se conturează ceea ce va fi acceptat drept rezultat în încheiere. Această imagine a rezultatului scontat devine instanță de control în reglarea efortului... Criteriul de cunoaștere, de stăpînire a unei teme reprezintă însă o mărime foarte diferită de la un elev la altul, de la o sarcină la alta, în funcție de nivelul motivației" [I. Radu, 1979, p. 154]. În consecință, raportul dintre timpul investit efectiv în învățare și cel necesar însușirii temeinice a cunoștințelor și deprinderilor prevăzute diferă de la un elev la altul în funcție de interesul, respectiv motivația școlară, ca și de „bugetul de timp" în momentul dat (fig. 5).

Intercalarea — după fiecare secvență de instruire — de probe de control-standard care să acopere criteriul ar fracționa învățarea iar diferențierea impusă în continuare ar comporta dificultăți în lecția orală obișnuită, care trebuie să se încadreze în 50 de minute. Introducerea unor materiale distributive cu subprograme de recuperare cere în continuare ritmuri individualizate care pot fi greu conciliate cu lecția frontală. Reiese că învățarea deplină ridică destule greutăți dacă rămîne în cadrul clasic de desfășurare a lecției.

BIBLIOGRAFIE

1. CARROLL, J.B., *A model of school learning*, „Teachers College Record" nr. 8, vol. 64, 1963.
2. GALPERIN, P.I., *În ce măsură noțiunea de „cutie neagră" este aplicabilă în psihologia învățării*, în Galperin, P.I. (red.), *Studii de psihologia învățării*, E.D.P., București, 1975.
3. GOLU, M., *Percepție și activitate*, Editura Științifică, București, 1971.
4. NEISSER, U., *Cognition and Reality. Principles and implications of cognitive psichology*, W.H. Freeman and Company, San Francisco and Oxford, 1976.
5. PAVELCU, V., *Drama psihologiei*, E.D.P., București, 1972.
6. RADU, I., *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București, 1974.
7. RADU, I., *Procesul de învățămînt*, în Dancsuly A., Ionescu M., Radu I., Salade D., *Pedagogie*, E.D.P., București, 1979.
8. RALEA, M., *Scrieri*, vol. 1, *Explicarea omului*, Editura Minerva, București, 1972.
9. RUBINSTEIN, S.L., *Principiul determinismului și teoria psihologică a gîndirii*, în *Psihologia în U.R.S.S.*, Editura Științifică, București, 1963.

Tehnologia actului educativ moral (interpretare normativă)

Dr. MARIN CĂLIN
Universitatea din București

1. Tehnoetica educației — subramură a tehnologiei educației

ACCEPTĂM DISTINCȚIA lui Mario Bunge privind tehnoetica drept ramură a tehnologiei sociale contemporane și, prin analogie cu accepțiunea care i se dă, precizăm că tehnoetica educației este o constituentă a tehnoeducației și are ca obiect de studiu mecanismul de implementare a unui model de comportare viabil în lumina unui cod moral instituit sau pe cale de instituire.

Privitor la acest subiect, considerăm că nu sînt puține lucruri de spus. De aceea ne referim la un singur aspect care îl privește — la o posibilă schiță de interpretare normativă din perspectiva științelor educației, în speță, teoria educației morale.

În ultimii ani s-au dezvoltat mult punctele de vedere referitoare la relația etică-pedagogie; s-au adunat numeroase informații și interpretări cu privire la morală și educația morală, în contextul cărora se înscrie și problematica îndrumării comportamentului moral ca tip specific de comportament social.

Cu toate acestea, funcția normativă a educației, inclusiv a educației morale, este încă neglijată. Se prelungește mult un punct de vedere inconsistent privind „principiile educației", în locul unei abordări global-sistemice și în detaliu a normativității educației, așa cum se întîmplă în *teoria logică a normelor* și *a interacțiunilor umane* [cf.3], ceea ce arată că la baza „explicării" acestor „principii" nu mai poate sta o anumită înțelegere a funcției cognitive a pedagogiei: aceea de a formula un sistem de enunțuri prin reducere la un *temei* sau *fundament* și a le *deduce* din acesta.

Nici în etică lucrurile nu sînt mai clare: principiile morale sînt considerate „un anumit gen de norme morale" [2, p.7], care ar

defini „structura conștiinței morale" [2, p.37], ceea ce ne scutește de orice comentariu.

2. Dificultăți

Există, pe de altă parte, o varietate derutantă de căi de înțelegere a însuși termenului de „tehnologie", care este folosit simultan cu termenii „tehnică" și „procedeu tehnic".

Dintr-un punct de vedere general, tehnologia este o tehnică de execuție creată de om pe baza științei sau care folosește cunoștințele științifice, „pentru a controla, transforma și avea lucruri sau procese, naturale sau sociale, cu un oarecare scop practic considerat folositor" [5, p.372].

Dacă ne referim la educație, în 1976, la Budapesta, în cadrul unui Seminar internațional despre tehnologia educației, aceasta a fost considerată acțiunea de producere de documente și mijloace audio-vizuale, pentru ca în 1981, la Ankara și în 1982, la București, sub egida CODIESEE, într-o altă reuniune internațională cu tema *„Tehnologia educației; formarea și reciclarea profesorilor; modalități de stimulare a profesorilor în domeniul mijloacelor de învățămînt*, conceptul de tehnologie a educației să fie considerat în accepțiunea de ansamblu de metode, tehnici și materiale utilizate în educație, în relație cu scopurile (obiectivele) și conținutul procesului educativ. Această accepțiune a fost pusă în circulație simultan cu definiția dată de UNESCO tehnologiei educației, de proiectare, realizare și evaluare a procesului de învățămînt, ceea ce într-un sens general s-ar înțelege și prin tehnologia socială — proiectarea, realizarea și evaluarea unei acțiuni umane.

Ce s-ar putea face pentru a nu ne încurca în enunțurile referitoare la accepțiunile atribuite tehnologiei în general, tehnologiei educației în special? Există diverse tehnologii. Una este *tehnologia materială*, și atunci este corectă accepțiunea ce i se dă de producere de mijloace de învățămînt, îndeosebi cum sînt cele audio-vizuale. Alta este *tehnologia socială*, cu numeroase ramuri, inclusiv *tehnoeducația*, subdivizată în cîteva subramuri concepute ca *valorificare* a cercetării pedagogice fundamentale, ca acțiune de cunoaștere și inovație în domeniul educației, în care se distinge și *tehnoetica educației*.

În explicarea mecanismului pe care îl are în vedere această subramură a tehnoeducației vom înțelege manipularea cu responsabilitate a cunoștințelor științifice pedagogice în legătură cu *construirea condițiilor, nivelurilor și modalităților adecvate și utile dezvoltării ontogenetice și sociogenetice a personalității morale* pe care le comportă *învățarea morală*, cu a doua funcție ce se implică reciproc: *axiologic-normativă* și *psihologică*, ele condiționînd un unghi mai complex de proiectare a îndrumării comportamentului uman.

3. Către o nouă referință a învățării morale

Se constată că tendința de a te opune la un mod nou de abordare apare fie ca manifestare a spiritului de rutină, fie dintr-o optică deficitară de cercetare. Tehnologia educației nu a apărut din senin. Pedagogia, nu de puține ori, a fost privită în trecut (uneori și astăzi) ca artă a educației, *în ideea de îndeminare*. Se poate identifica, în acest sens, o tehnologie clasică, empirică, gîndită de Locke și inițiată de J. Dewey.

Tehnologia modernă sau contemporană a educației cunoaște o *continuă diversificare*, la elaborarea ei contribuind cercetarea pedagogică fundamentală, îndeosebi *cercetările de impact*, valorizant—sintetice, cuceriri ale gîndirii științifice, în centrul cărora se află *raționalitatea* acțiunii educative, în strînsă relație cu practica învățămîntului. Din acest punct de vedere este deosebit de importantă *puritatea morală a modului de viață* în plan individual și colectiv.

Propunem următoarea *referință în interpretarea normativă* a tehnoeticii educației:

A. Normele morale sînt „instrumente raționale de ghidare a conduitei umane" [5, p. 193] și se înrudesc cu normele tehnice privind *mijloacele pentru realizarea unor scopuri* ale educației.

B. Acțiunea de învățare morală face uz de reguli normative, pe care le formulăm sub formă de propoziții: *a)* la modul imperativ-interdictiv („trebuie" și „trebuie să nu"), reprezentînd ceea ce numim *Norma morală restrictivă* și *b)* la modul permisiv („poate", sau ceea ce s-ar numi **norma morală constructivă.**

În planul cercetărilor în domeniul eticii întîlnim o descriere a limbajului Codului moral al societății socialiste în țara noastră, așa cum se procedează într-o recentă lucrare [v. 6, p.214—216], care constată că din cele 64 de enunțuri (fraze) cîte conține acesta, 58 sînt „imperative" („trebuie", „e o datorie") și 6 sînt „indicative". Nu poate să nu intereseze mult o analiză a valorii de adevăr a normativității morale, dincolo de ceea ce se consideră că este adevărul moral — „concordanță dintre o judecată de valoare și criteriul social obiectiv al moralității" [7, p. 169].

Se știe că există logicieni care cred că normele morale nu au valoare de adevăr, pentru că sînt propoziții care s-ar referi la *idealuri* (la trăsături de caracter). Un logician ca von Wright propune o anumită interpretare a lui „trebuie" și „poate". „Trebuie" implică „trebuie să nu". Prescripțiile de acest fel sînt comenzi sau interdicții. În acest context, considerăm că învățarea morală, indiferent la ce vîrstă, se reduce la o *normativitate morală restrictivă*, indicatorul concret al acesteia în îndrumarea comportamentului moral fiind utilizarea exce-

sivă a cerințelor educative imperative [cf. *3*, p.193—194].

Însă „trebuie" implică „poate" și are, după judecata noastră, o tendință contradictorie. „Trebuie" poate să coexiste în condițiile unei *dualități morale:* ale unor comportamente bazate pe asimilarea reală a înțelesurilor normelor morale și ale unor comportamente individuale sau de grup bazate pe o interiorizare parțială, de cele mai multe ori, sau eronată din punct de vedere cognitiv. Este *dualitatea* unei subiectivități — a felului de a gîndi, a simți și acționa — care comportă o ruptură între *idealul de perfectibilitate morală* și necesitatea negației stărilor morale negative. O normă morală spune că un om trebuie să fie curajos, cumpătat, iubitor de adevăr etc. Acest „trebuie" înseamnă că omul „poate" să fie curajos în orice împrejurare? Adică să înțelegem că dacă ceva trebuie să fie atunci și poate să fie? Răspunsul ar fi următorul: dacă un om trebuie să fie într-un anumit fel, atunci el poate să devină astfel — poate deveni asemenea idealului normativ — dacă nu este deja [cf. *1*, p.130]. Cum? Ca urmare a propriilor sale eforturi, a propriului său exercițiu, în funcție de înțelesurile atribuite normelor morale [v. *4*, p.29]. Nu-i suficient. Se poate ca omul să nu fie capabil să trăiască la înălțimea idealului moral normativ, pentru că este neevoluat, este corupt sau pentru că este „constrîns" și „plătește" cutezanța sa. Deci, posibilitatea ca un om să se ridice la înălțimea *idealului* nu depinde numai de propriile lui eforturi, de existența abilității de a urma prescripțiile idealului. Este nevoie de ceva din exterior. Acest „exterior" privește, după opinia noastră, *particularitățile existenței umane* — individuale sau colective — în cadrul cărora manifestarea morală a omului se produce prin mijlocirea unor valori cardinale ale omului în societate, în istorie. Anume, *libertatea, demnitatea, onoarea, angajarea față de sine* și *responsabilitatea față de sine*, convertite într-un *sistem normativ* ce *pregătește un comportament moral al depășirii deficiențelor personale.*

În **concluzie**, pentru ca norma morală constructivă să fie o soluție pentru o educație morală normativă în învățămîntul nostru, se cuvine să cultivăm o învățare morală în funcție de *stadiile dezvoltării omului* și care să comporte:

a) ideea de *sens și valoare* a vieții individuale;

b) ideea de *anticipare* a evenimentelor (schimbărilor) morale;

c) ideea de *sensibilizare* la trebuințele și aspirațiile morale legitime ale celuilalt, în special la cele de *autoeducație morală;*

d) ideea de persuasiune ca antidot al „moralizării" (o „învățare" centrată pe sentimente și convingeri);

e) ideea de *opțiune valorică* (de conjugare a preferinței cu modelul normativ ideal).

Toate acestea se adiționează condițiilor unei învățări raționale a unei idealități morale normative.

BIBLIOGRAFIE

1. Georg Henrik von Wright, *Normă și acțiune*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982.
2. Ioan Grigoraș, *Principii de etică socialistă*, Editura Științifică, București, 1974.
3. Marin Călin, *Elemente de metodologie a acțiunii didactice*, Tipografia Universității București, 1984.
4. Marin Călin, *Etosul socialist și modelarea conportamentală*, în „Revista de pedagogie" nr. 12/1982.
5. Mario Bunge, *Știință și Filosofie*, Editura Politică, București, 1984.
6. Vasile Morar, *Etica și mutațiile valorice*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985.
7. Ștefan Stoica, *Prelegeri de etică*, Tipografia Universității București, 1974.

Personalitate și raporturi interpersonale în grupurile școlare

Prof. dr. R. CRĂCIUNESCU

O PREOCUPARE CONSTANTĂ a psihologiei și pedagogiei actuale o constituie cunoașterea și favorizarea în scopuri educative sau de producție a fenomenelor de interacțiune psihosocială care au loc în grupurile mici, școlare sau de muncă[1]. Structura relațiilor preferențiale de atracție, respingere sau indiferență dintre membrii grupului, a izolaților și liderilor informali, a coeziunii și configurațiilor grupale care se stabilesc la un moment dat în clasă poate fi o premisă importantă, atît pentru organizarea și educarea colectivului de elevi [2], cît și pentru aplicarea metodei didactice a învățării pe grupe[3]. Utilitatea metodico-organizatorică școlară a acestor fenomene de psihologie socială a grupelor mici rezidă în ideea că adaptarea reciprocă, colaborarea în scopul sarcinii, integrarea izolaților, formarea unor trăsături de caracter etc., sînt mai bine realizate dacă se ține seama de raporturile interpersonale ale elevilor, de preferința lor de a fi sau a nu fi împreună într-o activitate dată (de învățare, de muncă, de excursie, sportivă etc.).

Analiza mai în detaliu a cauzelor sau motivelor orientării preferințelor simpatetice în colectivele de elevi arată că la școlarii mici este prețuită mai ales forța fizică, apoi inteligența și cunoștințele, iar la vîrstele mai mari însușirile de caracter [4].

În esență, calitatea unei colaborări, ca și orientarea preferințelor interpersonale, sînt determinate de potrivirile dintre indivizi după natura sarcinii, adică după interesele, cunoștințele și aptitudinile corespunzătoare rezolvării ei. O componentă importantă a comportamentului uman o constituie însă și latura sa dinamico-energetică, temperamentală, pe baza căreia se organizează, la un nivel mai ridicat de complexitate, firea sau tipul de personalitate. În literatura psihologică asupra „bazelor prieteniei", personalitatea nu este în primul rînd menționată, dar ea este totuși prezentă. Trebuie să presupunem, deci, că dinamica proceselor de interacțiune, raporturile interpersonale de atracție sau respingere sînt secondate și de compatibilitatea membrilor grupului după tipul de personalitate sau trăsăturile de temperament.

După cum se știe, în ceea ce privește tipurile și trăsăturile de personalitate există numeroase clasificări. Tipologia utilizată în lucrarea de față corespunde observației curente care diferențiază persoanele cu firea închisă, rezervate, tăcute, mai puțin sociabile, cărora le place să învețe și să lucreze mai mult singure decît în grup, care preferă mai mult să proiecteze și să plănuiască decît să acționeze etc., de persoanele cu firea deschisă, spontane, comunicative, sociabile, cărora le place să învețe și să muncească împreună cu alții, care preferă mai degrabă să acționeze decît să mediteze cum ar trebui s-o facă etc. Aceste tipuri au fost numite de C. G. Jung introvertit și extravertit[5].

Studiile ulterioare de analiză factorială au regăsit această tipologie ca una din dimensiunile de bază ale personalității. Cea mai mare parte din varianța statistică a diferențelor de comportament este explicată, după H. J. Eysenck, de patru dimensiuni sau factori generali independenți: *inteligența, introversiunea-extraversiunea, nevrozismul* și *psihoticismul*[6]. Cei doi factori de orientare, introversiunea-extraversiunea *(I-E)* și de emoționalitate, nevrozismul *(N)*, grupează principalele caracteristici temperamentale și de fire care rezultă din cele mai cunoscute chestionare și inventare de personalitate: 16*PF* al lui R.B. Cattel [7], MMPI [8], Guilford-Zimmerman [9] și, evident, chestionarele de extraversiune și nevrozism construite de Eysenck [10].

A fost evidențiat, de asemenea, un model unitar care combină tipologia temperamentală clasică, categorială (oamenii se deosebesc între ei după tipuri exclusive) cu cea modernă, dimensională (diferențierile sînt gradual-continue, după valorile crescătoare ale trăsăturilor) [11]. Astfel, melancolicul este un introvertit cu instabilitate emoțională, flegmaticul este introvertit stabil, colericul este extravertit cu instabilitate emoțională, iar sangvinicul, extravertit stabil.

1. Formularea problemei. Problema tratată în acest studiu este următoarea: în ce măsură tipul de personalitate a elevilor, introvertit sau extravertit, determină relațiile lor socio-afective sub aspectul preferinței de a participa împreună la diferite activități. Această problemă are două aspecte:

— în ce măsură popularitatea în grup a unui elev (statutul său sociometric) depinde de tipul de personalitate;

— în ce măsură sensul atracțiilor simpatetice dintre elevi se orientează după similaritatea sau complementaritatea tipurilor lor de personalitate sau, cu alte cuvinte, se preferă cei ce se aseamănă, ori, dimpotrivă, se preferă cei ce se opun din punct de vedere temperamental.

Mecanismul psihologic al atracției simpatetice presupune procesul de introiecție-proiecție a idealului de sine reprezentat de altul. În acest sens, J. Jacobi formulează ipoteza unei atracții complementare sub aspect temperamental. Un tip puternic introvertit (sau extravertit) va resimți aceasta, mai devreme sau mai tîrziu, ca o insuficiență adaptativă și inconștient, va apărea la el reacția opusă, de a se comporta ca tipul contrar. Aceasta nu se realizează însă în fapt, rămînînd numai în planul dorinței și al imaginarului care se proiectează asupra altui individ, extravertit sau introvertit, la care trăsăturile opuse sînt mai bine diferențiate. Astfel, proverbul „extremele se ating" sau „se atrag" se confirmă în psihologie din punct de vedere tipologic [12].

F. Fiedler constată însă că membrii unor grupe școlare descriau pe tovarășii lor cei mai buni ca fiind mai asemănători cu ei înșiși decît aceia pe care-i simpatizau cel mai puțin. Cei pe care-i iubeau cel mai mult erau mai asemănători cu propriile lor idealuri de sine [13]. Într-un studiu privind atracțiile interpersonale între studenți, corelate cu caracterizările lor în extraversiune și nevrozism, s-au constatat următoarele: nevrozismul și respingerile dau indici mai puternic semnificativi statistic decît atracțiile și extraversiunea; subiecții au fost semnificativ mai mult atrași de alți subiecți ale căror protocoale de caracterizare în EPI (Eysenck Personality Inventory) au fost mai asemănătoare cu ale lor proprii decît acelea care difereau; ei au fost, de asemenea, semnificativ mai mult atrași de protocolul de răspuns în EPI al subiectului cel mai preferat, decît al celui mai puțin simpatizat[14].

2. Metodele utilizate. Pentru investigarea relațiilor preferențiale s-au aplicat chestio-

nare sociometrice cu răspunsuri libere la două sau patru criterii de alegere: învățătură, timp liber, activități practice și prietenie.

Pentru aprecierea tipului de personalitate s-au utilizat două chestionare, și anume: un chestionar de introversiune-extraversiune elaborat de autor[*15*] și un chestionar de extraversiune și nevrozism adaptat după H. J. Eysenck[*16*].

Aceste chestionare au fost aplicate alternativ mai multor colective de elevi, respectînd o anumită ordine de control a datelor. Evaluarea relațiilor dintre cele două genuri de caracteristici, sociale și de personalitate, s-a făcut prin coeficienții de corelație Bravais-Pearson.

3. Rezultatele obținute.

a) Prima problemă studiată a fost aceea a diferenței de popularitate în grup în funcție de firea sau temperamentul elevului. Adică în ce măsură tipul introvertit este mai puțin popular în grup, are un statut sociometric mai scăzut și se află mai frecvent printre izolați și în ce măsură situația este relativ inversă pentru extravertit. Cercetarea unei astfel de probleme are o anumită valoare psihopedagogică, deoarece arată modul în care însușirile temperamentale, particularitățile tipului de personalitate contribuie la inadaptarea socioemoțională a unor elevi. În tabelul 1 sînt dați indicii de corelație dintre rezultatele la chestionarul de introversiune-extraversiune (cotat introversiune) și valorile sociometrice pentru două criterii de alegere (învățătură și timp liber) la trei grupe de elevi de 18—19 ani. Valorile sociometrice considerate au fost *statutul sociometric*, care arată popularitatea în grup (numărul de alegeri primite de un elev din partea grupului) și *expansivitatea afectivă* (numărul de alegeri exprimate de un elev față de ceilalți membrii ai grupului).

După cum se observă, rezultatele obținute au fost contrarii ipotezei unei diferențe de popularitate în grup între cele două tipuri. Toți cei 15 coeficienți de corelație calculați pe clase, criterii și totaluri sînt nesemnificativi și apropiați de zero. Dintre aceștia 8 sînt cuprinși între 0,02 și 0,05 iar 7 între 0,06 și 0,13.

Avînd în vedere aceste rezultate, oarecum opuse așteptărilor, am reluat problema pentru un alt grup de elevi (V = 15—16 ani, N = 36, cl. a IX-a), la care s-a aplicat chestionarul de personalitate al lui Eysenck și s-au calculat corelațiile cu statutul sociometric pentru patru criterii de alegere:

Extrav. x St. soc. pentru criteriul învățătură	0,07
Extrav. x St. soc. pentru crit. timp liber	0,13
Extrav. x St. soc. pentru crit. activ. practice	0,03
Extrav. x St. soc. pentru crit. prietenie	0,05
Extrav. x Statut sociometric total	0,05

Corelațiile obținute au fost din nou nesemnificative. Faptul că la nici o clasă și nici un criteriu nu se obțin relații semnificative între statutul sociometric și tipul de personalitate arată că însușirile temperamentale și de fire nu conferă, prin ele însele, vreo anumită valorizare în grupurile școlare de elevi de 15—19 ani. Rezultatele la învățătură [*17*], inteligența, identificarea cu sarcinile grupului sînt mai legate de statutul social al elevului în clasă decît de tipul său de personalitate.

În ceea ce privește preferințele exprimate, tendința este de a obține tot indici nesemnificativi. Totuși la criteriul timp liber corelațiile sînt mai mari, obținîndu-se pe totaluri unele valori care depășesc întîmplarea ($N = 45$, $p < 0{,}10$; $N = 70$, $p < 0{,}02$). La unele criterii de alegere introversiunea se poate asocia cu o dorință mai intensă de a participa la activitățile grupului. Asemenea criterii, cum sînt cele referitoare la petrecerea timpului liber (în recreație și în vacanțe) presupun mai frecvent prezența grupului. Introvertitul, rezervat și nesociabil, se consideră nepreferat și, ca o compensație, proiectează un număr ridicat de alegeri asupra grupului. Situația poate fi relativ inversă pentru extravertit, care-și poate găsi ușor un grup și în afara clasei.

b) A doua problemă a fost aceea a orientării atracțiilor preferențiale dintre elevi după asemănarea sau opunerea tipurilor lor de personalitate. Statistic, răspunsul se constată în felul următor: dacă similaritatea tipologică orientează cu precădere simpatia interpersonală, atunci alegerile pe care le face elevul în grup (expansivitatea afectivă) sau alegerile primite din partea grupului (statutul sociometric) vor fi apropiate tipului său psihologic, introverții preferindu-se reciproc, iar extraverții, de asemenea. Pe ansamblu, coeficienții de corelație între scorurile subiecților la chestionarul de personalitate și mediile scorurilor la același chestionar ale subiecților care aleg sau sînt aleși vor tre-

Tabelul 1

CORELAȚIILE INDICILOR SOCIOMETRICI CU INTROVERSIUNEA

Clasele	N	Statut sociometric			Expansivitate afectivă		
		I	II	I+II	I	II	I+II
A	16	−0,02	−0,12	−0,07	0,12	0,29	0,08
B	29	0,03	0,03	0,07	−0,03	0,32	0,28
A + *B*	45	0,06	0,04	0,08	−0,08	0,29**	0,13
C	25	−0,02	0,12	0,06	−0,17	0,15	0,07
A + *B* + *C*	70	0,05	0,10	0,05	−0,12	0,28*	0,06

I = învățătură
II = timp liber

**$p < 0{,}10$
*$p < 0{,}02$

Tabelul 2

CORELAȚIILE COTELOR INDIVIDUALE ÎN INTROVERSIUNE CU MEDIILE SCORURILOR CORESPUNZĂTOARE INDICILOR SOCIOMETRICI.

Clasele	N	Statutul sociometric			Expansivitatea afectivă		
		I	II	I+II	I	II	I+II
A	16	0,02	0,48***	00,45****	0,12	0,44****	0,41****
B	29	0,25	0,46*	0,40***	0,18	0,26	0,31**
A + B	45	0,17	0,55*	0,45*	0,18	0,31***	0,35**
C	25	0,02	0,11	−0,11	−0,24	−0,06	−0,14
A + B + C	70	0,11	0,33*	0,26*	0,03	0,26***	0,24**

II = învățătură
I = timp liber

****$p < 0,10$ **$p < 0,02$
***$p < 0,05$ **$p < 0,01$

bui să fie pozitivi. Dacă, dimpotrivă, complementaritatea tipologică orientează cu precădere simpatia interpersonală, atunci, în ansamblu, coeficienții de corelație vor fi negativi, întrucît tendința preferențială va fi de a concentra sociometric în jurul unui subiect dat subiecții de tip psihologic opus. Mărimea absolută a corelațiilor (indiferent de semn) relevă ponderea în care tipul de personalitate determină orientarea relațiilor preferențiale în grup. În tabelul 2 sînt date corelațiile obținute cu chestionarul de introversiune la cele trei clase a XII-a. După cum se observă, din cei 30 de coeficienți de corelație prezentați în tabel, 5 sînt negativi, toți la o singură clasă. Dintre aceștia nici unul nu este semnificativ. Din restul de 25 de coeficienți pozitivi, 15 sînt semnificativi statistic. Aceasta arată destul de net, atît sub aspectul mărimii cît și sub cel al corelațiilor, că *sensul orientării tipologice după introversiune-extraversiune în relațiile interpersonale este similaritatea personalităților și nu complementaritatea lor.* În diferite împrejurări școlare de grup tipul introvertit preferă să fie cu alți elevi asemănători lui și la fel se orientează preferințele tipului extravertit.

Pentru o nouă verificare s-a aplicat chestionarul de extraversiune și nevrozism (Eysenck) la două clase a IX-a împreună cu chestionarul sociometric cu patru criterii (învățătură, timp liber, practică, prietenie). Rezultatele sînt date în tabelul 3.

Din totalul de 30 de coeficienți prezentați în tabel numai doi sînt negativi, aceștia fiind apropiați de zero. Din restul de 28 de coeficienți pozitivi 19 sînt semnificativi la pragul de 0,01—0,05. Încă trei corelații sînt semnificative pentru $p < 0,10$. Ceilalți coeficienți pozitivi nesemnificativi sînt mai mari de 0,15. Aceste date confirmă mai clar faptul că orientarea alegerilor preferențiale în grupurile de elevi se face după similaritatea tipurilor lor de personalitate.

Alte constatări care se pot face sînt următoarele: în tabelele 2 și 3 apare cîte o clasă (*C* și respectiv *B*) la care corelațiile obținute sînt mai mici. Există deci diferențe între clase (grupuri școlare) în ceea ce privește intensitatea relației dintre personalitățile membrilor și sociometria grupurilor din care fac parte. Numeroase cercetări arată că principala pondere în determinarea relațiilor preferențiale o au factorii de grup (sarcina, valorile, normele grupului), care depind deci de natura concretă a fiecărui grup în parte. Se constată totodată că toți cei șase coeficienți de corelație ai criteriului sociometric al prieteniei (din tabelul 3) sînt semnificativi, indiferent de diferența dintre clase. Prin urmare, *deși în ansamblu relațiile afective interpersonale se stabilesc după similaritatea personalităților, pot apărea variații după criteriile sociometrice ale alegerilor și după natura grupurilor în care au loc aceste alegeri, singurul criteriu de preferință simpatetică ce rămîne invariant la aceste condi-*

Tabelul 3

CORELAȚIILE COTELOR INDIVIDUALE ÎN EXTRAVERSIUNE CU MEDIILE SCORURILOR CORESPUNZĂTOARE INDICILOR SOCIOMETRICI

Clasele	N	I	II	III	IV	Total
		Statutul sociometric				
A	36	0,38***	0,35***	0,12*	0,41**	0,30****
B	29	−0,02	0,26	−0,02	0,38***	0,13
A + B	65	0,15	0,28**	0,21****	0,38*	0,32**
		Expansivitatea afectivă				
A	36	0,48*	0,38***	0,42*	0,52*	0,37***
B	29	0,24	0,19	0,35****	0,38***	0,20
A + B	65	0,43*	0,25***	0,41*	0,25***	0,35*

I = învățătură
II = timp liber
III = practică
IV = prietenie

****$p < 0,10$ ** $p < 0,02$
***$p < 0,05$ * $p < 0,01$

ții constituindu-l cel al prieteniei. În cazul alegerii prietenului, asemănarea tipologică dintre parteneri este mai puternică decît alte motive ale alegerilor preferențiale care țin de natura sarcinii și a grupului.

4. Concluzii. Dacă în ceea ce privește popularitatea în clasă, conferită unui elev de grup prin numărul de alegeri primite, nu se poate arăta o relație semnificativă cu tipul său de personalitate, atunci cînd se analizează mai în amănunt proveniența acestor alegeri, în funcție de tipul subiecților care le primesc și emit, se constată o relație semnificativă, în sensul că statute sociometrice echivalente diferă prin însușirile de personalitate ale subiecților componenți. Din aceasta decurg două concluzii psihopedagogice și metodico-organizatorice.

În explicarea inadaptării școlare socio-emoționale sau a autorității interpersonale (a liderilor informali) nu trebuie insistat prea mult asupra tipului de personalitate al elevului și caracteristicilor sale temperamentale. În clasele de elevi un tip extravertit, sociabil, comunicativ, spontan, impulsiv, hotărît poate fi statistic la fel de izolat sau de popular ca și un tip introvertit, mai închis, necomunicativ, rezervat, controlat, înclinat să gîndească mai mult înainte de a lua o decizie.

Gruparea preferențială a elevilor pentru diferite activități școlare este determinată și de compatibilitatea lor după tipul de personalitate, alături de scopul activității. În consecință, sub aspect metodic, gruparea dirijată a elevilor de către profesor exclusiv după criteriul sarcinii și al nivelului școlar nu asigură automat și o colaborare efectivă sau optimă în grup. Adaptarea reciprocă mai rapidă între elevi, astfel încît energia grupului să se consume eficient în îndeplinirea sarcinii și nu în certuri și discuții inutile, este secondată de compatibilitatea interpersonală a membrilor grupului după tipul lor de personalitate. Cînd alte criterii de grupare după sarcina de lucru au fost îndeplinite este indicat să se aibă în vedere că similaritatea tipologică este mai conformă cu preferințele elevilor de a fi împreună într-un grup pentru o activitate dată.

BIBLIOGRAFIE

1 Grama, D. *Preferința interpersonală*, Editura Științifică, București, 1974; Popeangă, V., *Clasa de elevi, subiect și obiect al actului educativ*, Editura Facla, Timișoara, 1973; Neculau, A., *Liderii în dinamica grupurilor*, Editura Științifică și Enciclopedică, București 1974; Nicola, I, *Microsociologia colectivului de elevi*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974; Zlate, M., *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Editura Politică, București, 1972 ș.a.

2. Damșa, I., Drăgan, I., Iliescu, M., *Dirigenția în sistemul muncii școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983, p. 106—115.

3. Tîrcovnicu, V., *Învățămînt frontal, învățămînt individual, învățămînt pe grupe*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981, p. 157.—165.

4. Rivier, R.B., *Choix sociométriques et motivations*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1961.

5. Jung, C.G., *Types psychologique*, 1921. (trad.), Geneve, Georg, 1963.

6. Eysenck, H.J., *The Dynamics of Anxiety and Hysteria*, Routledge and Kegan Paul, London, 1957.

7. Gorsuch, R.L., Catell, R.B., *Second Stratum Personality Factors Defined in the Questionnaire Realm by 16 PF*, „Multivariate Behavioral Research", 2, 1967, p. 211—214.

8. Eysenck, H.J., Eysenck, S.B.G., *Personality Structure and Measurement*, Routledge and Kegan Paul, London, 1969, p. 42—48.

9. Eysenck, H.J., Eysenck, S.B.G., *Op. cit.*, p. 172—179.

10. Eysenck, H.J., Eysenck, S.B.G., *Manual of the Eysenck Personality Inventory*, Univ. of London Press, London, 1965.

11. Eysenck, H.J., Glenn, W., *Know Your Own Personality*, Penguin Books Ltd., Harmondsworth, Middlesex, England, 1975, p. 16—17.

12. Jacobi, J., *De la relation de compensation entre intro et extraversion*, „Bull, de psychol.", 278, 1968—1969, p. 1108—1110.

13. Fiedler, F., *Unconcious Attitudes as Correlates of Sociometric Choices in a Social Group*, „J. Abnorm. Soc. Psychol.", 1952, 47 p. 790—796.

14. Banikiotes, P.G., ș.a., *Interpersonal Attraction in Simulated and Real Interactions*, „J. of. Pers. and Soc. Psychol, „23/1, 1972, p. 1—7.

15. Crăciunescu, R., *Selecția itemilor pentru un chestionar de introversiune-extraversiune*, „Revista de psihologie", 4, 1972, p. 461—472.

16. Eysenck, H.J., Eysenck, S.B.G., *On the Unitary Nature of Extraversion*, „Acta Psychol.", 26, 1967, p. 883—390. (EPI-forma A).

17. Crăciunescu, R., *Relațiile preferențiale în clasa de elevi și rezultatele școlare*, „Revista de pedagogie", 3, 1971, p. 53—60.

Principiul unității și continuității în activitatea educativă

Prof. dr. ELENA JOIȚA

Liceul Pedagogic din Craiova

I. Diversitatea componentelor educației comuniste, a obiectivelor lor, a modalităților de realizare, a factorilor implicați obligă tot mai mult la stabilirea unui cadru unitar pentru evidențierea unor relații optime, dar și creatoare între elementele date.

Corelînd literatura de specialitate reținem din trăsăturile distincte ale principiului vizat: *rolul de bază în realizarea optimă a obiectivelor*, riguroasa organizare a influențelor educative, îmbinarea judicioasă a metodelor, succesiunea și programarea în sistem a formelor activității, intercorelația între obiective-conținut-metode-forme-evaluare, urmărirea consecventă a *rezultatelor*, unitatea de acțiune a factorilor implicați, evaluarea sistematică, unitatea între toate componentele educației, raportarea la evoluția și conștientizarea elevilor înșiși etc.

Prin dimensiunile sale, constatăm că acest *principiu nu este specific numai* educației morale, unde de regulă este menționat, ci întregii activități educative, ca element de concepere și realizare a conducerii eficiente, avînd în vedere și aspectul temporal în formarea personalității. Cu atît mai *mult*, cu cît îl regăsim ca specific și pentru procesul de învățămînt, pentru sistematizarea și continuitatea conținutului, a influențelor.

II. Analizînd aceste cerințe rezultă posibilitatea formulării ipotezei că principiul vizat poate căpăta valențe noi, actuale dacă este corelat explicit cu concepția asupra proiectării pedagogice a acțiunii, în timp.

Dacă proiectarea instruirii la diferite niveluri și-a găsit numeroase soluții practice de planificare, precizare, elaborare, în practica educativă discuțiile și concretizările se raportează la planificarea separată a diferitelor ei aspecte (ora de dirigenție, munca cu familia etc.), îndosariate în același mod distinct, cu o corelare acceptată în principiu, dar mai puțin realizată în conținut, metodologie, organizare.

Atunci, în contextul dat, o modalitate eficientă de punere de acord a tezelor enunțate cu cerințele concrete ale activității educative se poate materializa în redactarea, completarea, utilizarea unei proiectări (planificări) unitare a elementelor implicate, pe un ciclu școlar, din care, conform operațiilor proiectării, sînt derivate etapele intermediare de acțiune — an școlar, trimestru, săptămînă, activitate concretă.

Experimentată în scop ameliorativ la gimnaziu, la o clasă de nivel mediocru, deficitară în plan educativ, pe parcursul a trei ani școlari consecutivi (VI—VIII; 1981—1984), ea a luat forma unui document unitar pentru întreaga perioadă și activitate educativă organizată — „Proiectarea activității educative". Acesta sintetizează elementele planificării de perspectivă și operative, sub o formă simplificată și ușor de completat progresiv, de la trimestru la trimestru, pentru toți anii (tabelul nr. 1). „Proiectarea activității educative" este concepută unitar pentru anii succesivi ai conducerii clasei, integrînd în structura sa elemente ale planificării. Acestea sînt distribuite astfel încît unele să alcătuiască un schelet de bază, utilizabil prin raportare la obiectivele con-

Tabelul 1

Obiective		Realizare						
1	2	3			4	5	6	7	8	9
Componenta educației	Obiectivul specific. Obiectivele operaționale	Evaluarea inițială			Ora de dirigenție	Colaborarea cu profesorii	Colaborarea cu familia	Colaborarea cu Organizația Pionierilor	Alte activități extrașcolare	Observații
		FB	*B*	*S*	(Data, tema, forma, metode, mijloace)					
A		*B*								

semnate pe verticală *(A)*. Alături, pe aceeași pagină, pe orizontală, sînt dispuse posibilitățile de creare a situațiilor educaționale, realizate prin colaborarea factorilor, cu *menționarea, în spațiul rezultat între rubrica* obiectivului și a factorilor, a datei, temei, metodelor, formelor (cadrul *B*). S-a dovedit tot atît de necesară și menționarea evaluării inițiale, la început de fiecare trimestru, prin calificative, în funcție de care să se definească fiecare nouă rezolvare de către sistemul de factori.

Cadrul *A* este divizat în compartimente corespunzătoare laturilor educației și obiectivelor specifice, fiecăreia fiindu-i rezervată o pagină (11 grupe de obiective), conform ponderii recunoscute:

— educația moral-politică (6 grupe): spiritul de colectiv, disciplina conștientă, patriotismul, atitudinea față de muncă, umanismul socialist, profilul moral-politic;

— educația intelectuală (două grupe): cunoașterea și afirmarea capacităților cognitive, sentimentelor intelectuale, a stilului de muncă, a concepției științifice despre lume și viață;

— educația tehnico-profesională (o grupă): cunoașterea capacităților și deprinderilor tehnice, orientarea școlară și profesională;

— educația estetică (o grupă) și educația fizică, PTAP și educația igienico-sanitară (o grupă).

Grupa corespunzătoare unui obiectiv specific sintetizează apoi obiective operaționale posibile, după care se definesc temele, acțiunile pe o durată determinată (o săptămînă) și reluate periodic (trimestrial).

Urmărind dispunerea lor pe verticală, în cadrul unei pagini, găsim, de exemplu, pentru „disciplina conștientă": a cunoaște normele sociale, a înțelege necesitatea ei, a înțelege punctualitatea, a determina trăinicia ei, a dobîndi fermitatea ei, a aplica normele în activitate, a forma deprinderi de ordine, a afirma trăsături pozitive de caracter, a afirma inițiativa, a afirma independența, a corecta elementele negative etc.

III. Proiectul experimentat unifică 11 grupe de obiective cu acțiunile factorilor coordonați de diriginte, dar acesta poate adăuga altele, după situația concretă, însă

Tabelul 2

1	2	3	4	5	6	7
O_1	A consolida noțiunile	*B*	*P*	*P*	*P*	*P*
O_2	A preciza criteriile de reușită	*S*	16X — Cum să reușim în munca școlară — studiu de caz	12—14X — Convorbire cu profesorii de limba română și matematică	*P*	*P*
O_3	A înțelege munca socialistă	*B*	*P*	*P*	14X — Întîlnire cu părinți-muncitori	
O_4	A planifica munca	*S*	*P*	*P*	14X — Dezbatere Regimul de muncă al elevilor	*P*
O_5	A organiza activitățile pentru timpul liber	*S*	*P*	*P*	12X — Chestionar Bugetul de timp al elevilor	*P*
O_6	A manifesta activism	*B*	*P*	*P*	*P*	15X — Indeplinirea sarcinilor în grupa J — dezbatere
O_7	A dovedi responsabilitate	*S*	*P*	*P*	*P*	17X — Alegeri de detașament
O_8	A demonstra deprinderi practice	*B*	*P*	13X — Asistență la ateliere	*P*	*P*
O_9	A dovedi conștiinciozitate	*S*	*P*	*P*	13X — Vizite la elevii DR, CV	*P*
O_{10}	A dovedi ordine	*S*	*P*	12X — Asistență la desen	*P*	*P*

în spiritul unității și continuității. Prin crearea unui cadru de referință se ilustrează unitatea proiectării (planificării), dar se realizează și o sistematizare în timp. Astfel într-o săptămînă este urmărit explicit un grup specific de obiective operaționale, dar aceleași devin permanente *(P)* în etapele următoare. În cadrul educației moral-politice, de exemplu, obiectivul specific „atitudinea față de muncă" într-o săptămînă poate fi proiectat după cum se arată în tabelul nr. 2.

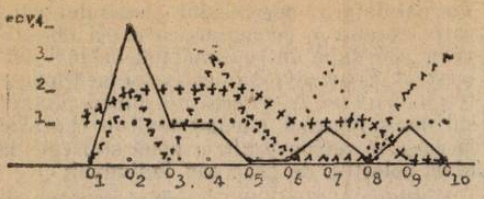
Și raportînd la durata unui trimestru (14—10 săptămîni) se pot parcurge echilibrat obiective din toate grupele, ce sînt reluate apoi, conform evaluării dar și prin alte obiective operaționale, în mod concentric.

Formal, cerința este rezolvată prin adăugarea, la fiecare început de trimestru, pe fiecare pagină, a unei fișe noi, corespunzătoare ca dimensiune cadrului B, în spațiile de intersecție obiective-factori menționîndu-se noua programare. Prin suprapunerea acestor fișe trimestriale rezultă, la sfîrșitul ciclului școlar, nu numai un singur proiect ce reflectă unitatea, continuitatea și consecvența acțiunilor, dar se poate analiza formarea echilibrată a personalității, urmărind rubrica evaluării, ca și efectuarea unor interpretări de ordin metodic, în sensul perfecționării.

Față de practica curentă, simplificarea formală realizată permite dirigintelui să asigure o coordonare conștientă, pe obiective, o consecvență în acțiunea unitară, să ordoneze în sistem elementele de bază ale planificării al căror cadru definitoriu este redactat la începutul intervențiilor, urmărind completările operative, parțiale.

Desigur, acest document școlar fiind destinat proiectării nu elimină cunoscutul caiet al dirigintelui (chiar poate fi integrat parțial în el), ca instrument de lucru permanent, ce ilustrează cercetarea realizării de fapt a obiectivelor și cuprinde și alte aspecte ale acțiunilor concrete. Literatura oferă numeroase modele în acest sens, dar se recunoaște că problema planificării este încă deficitară, tocmai prin nerespectarea optimă a principiului analizat, în principal. La fel, dirigintele, la cererea conducerii unității școlare, poate extrage aspecte și alcătui tematici, dar acum unitatea de concepție, de realizare s-a impus față de starea anterioară, fiind mai clară și perspectiva.

Revenind asupra aceluiași obiectiv specific, în fiecare trimestru, în fiecare an, dar în altă distribuție a modului de operaționalizare și de realizare între factori, după evaluarea continuă făcută s-au putut constata oscilațiile, punctele nevralgice, experiențele pozitive, eficiența unor metode și forme, progresul clasei și al fiecărui elev. Astfel se evită multe din greutățile întîmpinate de diriginți în mod obișnuit. Putem ilustra grafic ideea prin urmărirea aceluiași grup specific de obiective privind atitu-



Graficul 1

——— ora de dirigenţie
..... colaborarea cu profesorii clasei
ΛΛΛΛΛ colaborarea cu familia
·+·+·+·+ colaborarea cu organizaţia de pionieri

dinea faţă de muncă, în cele 9 trimestre.

Realizarea unităţii, continuităţii reiese şi mai clar dacă înscriem într-un tabel dependenţa frecvenţei acţiunilor pe obiective a sistemului de factori în funcţie de evaluările iniţiale făcute trimestrial (tabelul nr. 3):

În acest grup specific, obiectivele operaţionale sînt diferenţiat abordate în unitatea lor. Astfel, 0_2 şi 0_4 solicită intervenţia maximă din partea factorilor, din cauza nivelului scăzut la învăţătură constatat, a deficienţelor în organizarea muncii intelectuale. $0_3-0_5-0_7-0_9-0_{10}$ se echilibrează în formarea atitudinilor pozitive, iar 0_6 este vizat în activităţile extraşcolare sau în atelier. La fel constatăm şi posibilităţile de compensare, pe obiective, între factorii coordonaţi unitar.

Alte obiective prioritare pot fi realizate concomitent de toţi factorii, în aceeaşi unitate de timp, dar prin metode şi forme diferite. Ilustrăm prin obiectivul „Orientarea şcolară şi profesională-corectarea aspiraţiilor" (tabelul nr. 4):

IV. Progresul obţinut în ameliorarea rezultatelor educaţiei, confirmat ulterior în modul de integrare al elevilor în licee, ne permite să concluzionăm:

1) Principiul unităţii şi continuităţii dobîndeşte consistenţă dacă i se găseşte o rezolvare practică aplicînd concepţia actuală a proiectării pedagogice, cu includerea în sis-

Tabelul 3

Evaluare	0_1	0_2	0_3	0_4	0_5	0_6	0_7	0_8	0_9	0_{10}
FB	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
B	9	2	6	3	2	7	6	4	3	2
S–B	–	6	2	5	5	2	2	5	5	6
S	–	1	1	1	2	–	1	–	1	1
Frecvenţa abordării	2	9	4	7	4	1	4	1	4	4

Tabelul 4

Clasa Trimestrul		Ora de dirigenţie	Cooperarea cu profesorii	Cooperarea cu familia	Cooperarea cu Organizaţia pionierilor
VI	I	Chestionar de interese profesionale	Lista de profesiuni pe discipline	Compuneri — Părinţii despre profesiunea lor	Concurs — „Profesiunile părinţilor noştri
	III	Confruntarea opţiunilor cu situaţia la învăţătură	Prezentarea indicaţiilor şi contraindicaţiilor	Analiza influenţelor externe asupra O.S.P.	La Colţul O.S.P. al liceului; Analiza revistei „Cutezătorii" în informare
VII	II	Opţiunile noastre şi cerinţele judeţului	Conştientizarea posibilităţilor individuale	Chestionar de preorientare şi analiza lui	Vizită pe platforma industrială a oraşului
	III	Ce ştim despre şcolile dorite — dezbatere	Stimularea preocupărilor de studiu independent	Cunoaşterea elevilor şi realitatea opţiunilor	Pionierii — membri ai cercurilor îşi prezintă realizările-expoziţie
VIII	I	Criteriile reuşitei în muncă, în profesiune	Antrenarea maiştrilor în verificare şi corectare	Convorbiri individuale în cazurile neclare	Adunare cu tema „Cerinţele actuale ale judeţului şi pregătirea forţei de muncă"
	II	Completarea fişei de preorientare	Sprijinirea în completarea corectă	Sprijinirea în completarea corectă	Vizite în unităţile şcolare solicitate

tem a laturilor educației, obiectivelor specifice și operaționale, a factorilor instituționali, a strategiilor, a evaluării pe unități de timp determinate.

Desigur, ținem cont, mai ales aici, de faptul că nu este o programare strictă, pe pași mici, că avem obiective mai ample decît cele din instruire, că necesită un timp mai îndelungat, că intervin factori aleatorii, că nu este o evaluare riguroasă. Dar toate acestea nu diminuează valoarea practică a soluției găsite, ci dimpotrivă, incită la noi căutări, prin raportare la practica educativă, la posibilitățile de creare și coordonare a unui complex de situații educaționale favorabile. Mai ales că este necesară armonizarea informației, a elementelor de conștiință cu cele practic-atitudinale, de conduită, în conformitate cu viața socială actuală.

S-a demonstrat faptul că se pot contura și priorități, că se poate acționa concomitent sau prin compensație, cu raportarea mereu la starea precedentă, că se poate viza perspectiva sau reveni, dar numai cînd este o proiectare unitară, o coordonare conșecventă, conștientă. Altfel persistă în continuare opinia că „procesul educației este contradictoriu, domină influențe necontrolate și este numai o sarcină a dirigintelui sau numai a familiei". Și cu atît mai mult trebuie depășite greutățile în respectarea principiului, cu cît efectele sînt cumulative și afirmate în timp. Atunci proiectarea activității educative va fi precedată de o analiză complexă a etapei anterioare, pentru a fi eficient selectate obiectivele operaționale, strategiile. Dacă primul aspect îl regăsim parțial și în caietul dirigintelui, cel de al doilea impune proiectul prezentat, ca sinteză și program educativ adaptat, construit potrivit situațiilor concrete, în spiritul cerințelor principiului dat, cu evitarea șablonismului.

Chiar dacă aici nu pot fi urmate etape stricte în trecerea de la informare la atitudine, totuși relația reciprocă cauză-efect poate fi astfel mai bine prevenită, condusă conform obiectivului. Rezultatul nu constă într-o performanță-standard, precis măsurabilă, observabilă, ci în urmărirea unui progres, a unei calități în educație.

2) Definirea, ordonarea, echilibrarea, precizarea obiectivelor devin probleme centrale și aici, dar cu un anume specific:

— implicînd procese complexe de schimbare, interiorizare, mai ales la preadolescenții antrenați, obiectivul operațional nu se poate finaliza într-un comportament strict, precis măsurabil, deși observabil, dar poate defini potențialitatea lui, manifestă în cunoaștere, trăire, atitudine, acțiune. De unde și unitatea factorilor, a sistemului de metode și forme, consecvența în reluare;

Lipsa de evaluare precisă a obiectivelor operaționale la sfîrșitul unității de timp propuse (săptămîna) nu anulează posibilitatea urmăririi permanente în etapele următoare. Tocmai datorită specificului procesului educativ, rezultă o comparare a stării obiectivelor, dar după un timp mai îndelungat — trimestrul. Frecvența calificativelor menționate (t a b e l u l nr. 4) reflectă nu numai progresul, dar și regresul, imediat analizat cauzal și la care se revine printr-o nouă strategie, la nivel colectiv, de grup sau indivdual;

Unitatea acțiunii ar fi știrbită dacă nu ar exista un echilibru între obiectivele cognitive și cele afectiv-atitudinale. Chiar în exemplul dat (tabelul nr. 2) se observă prezența informației (0_1, 0_2, 0_3), trăirii, convingerii (0_7, 0_9, 0_{10}), deprinderilor, atitudinilor (0_4, 0_5, 0_6, 0_8). De fapt, lista obiectivelor este deschisă, încît fiecare diriginte poate adăuga, modifica, elimina, după particularitățile colectivului;

Continuitatea, consecvența presupun ca obiectivele operaționale să fie derivate din cele specifice, din sarcinile laturilor educației. Nu putem prezenta în acest cadru lista completă a obiectivelor cuprinse în proiectul experimentat, dar criteriile de definire rezultă suficient din exemplele date. Mai putem însă menționa pe cele precizate pentru „educația morală-profilul moral-politic": a cunoaște trăsăturile comunistului, a înțelege politica P.C.R., a realiza informarea politică, a înțelege acțiunile economice, a înțelege acțiunile sociale, a sintetiza corect reprezentările despre lume, într-o concepție științifică, a manifesta activism, a manifesta spirit critic și autocritic, a dovedi solidaritate etc.;

Dar a operaționaliza înseamnă în instruire a preciza acțiunea, conținutul, condiția și performanța. Deși există opinia că în domeniul educației nu putem avea decît obiective neoperaționale, prin dimensiunile lor afectiv-atitudinale, mai greu măsurabile, totuși un plus de precizare sporește eficiența acțiunii, așa cum exemplele o pot dovedi. Astfel se pot înlătura anumite practici, tocmai opuse unității, continuității, precum „consultarea" unor liste de teme, a unor caiete anterioare sau ale colegilor, cu slaba raportare la specificul colectivului. Și aici putem formula obiectivul în mod asemănător — „a combate superstițiile analizînd critic acțiuni inumane ale unor secte religioase" sau „a corela eticul cu esteticul interpretînd aspecte ale conduitei noastre în diferite ocazii" etc.

Așa se conturează mai bine alegerea, formularea temei, a strategiei de bază în rezolvare, a criteriilor de evaluare, a factorilor antrenați între care elevul însuși, chiar dacă rămîne să tindem în continuare spre înțelegerea, interiorizarea, respectarea normelor. Desigur, problemele ridicate de operaționalizarea obiectivelor educației sînt mai ample, depășind cadrul prezent, dar aceasta nu poate îndemna la neabordarea lor fie și parțială.

3) Evaluarea s-a dovedit componentă esențială în asigurarea continuității, chiar dacă

operează restricții ca cele semnalate, chiar dacă se impune cerința de a urmări în detaliu procesul, cauzele, efectele, distorsiunile ce apar și a lua măsurile corespunzătoare.

Recurgînd însă la asemenea evaluări parțiale pe obiective operaționale s-au putut îmbunătăți și criteriile de acordare a notei la purtare, elevii înșiși fiind conștientizați și antrenați. Antrenînd convergent, continuu și ceilalți factori, s-a putut realiza o mai bună caracterizare a colectivului la început de trimestru, cu sublinierea stării obiectivelor în mod unitar, depășind curentele „analize-caracterizări" sumare, statistice, unilaterale (situație la învățătură, absențe, disciplină), cu prevederea direcțiilor ce urmează corect corelate.

4) Cunoscîndu-se că în procesul educației se întîlnesc situații contradictorii, mai ales în preadolescență, s-ar putea contesta valabilitatea ipotezei. Or, tocmai modul de materializare a principiului analizat a putut conduce la o cunoaștere mai bună, la prevenire, la antrenare echilibrată, la intervenție adecvată; deși s-au manifestat și regrese, discontinuități, acestea au confirmat mai mult importanța principiului.

Unitatea de acțiune a factorilor a condus și la diminuarea suprasolicitării curente a orei de dirigenție în rezolvarea tuturor obiectivelor, accentuîndu-se tocmai rolul dirigintelui în concepere, proiectare, coordonare, perfecționare. Din echilibrarea obiectivelor au rezultat mai bine și tipurile de activități, eliminîndu-se empiricul, întîmplătorul, copierea sau distanța față de realitatea clasei, subliniindu-se sistemul de metode cel mai potrivit, posibilitățile de diversificare, de antrenare constructivă a tuturor factorilor educativi.

BIBLIOGRAFIE

1. Andrei N., Dumitrescu I., *Conducerea științifică a unităților școlare*, București, E.D.P., 1983.
2. Cerghit I., Vlăsceanu L., (coord), *Curs de pedagogie*, Universitatea din București, 1984.
3. Dancsuly A., Ionescu M., Radu I., Salade D., *Pedagogie*, București, E.D.P., 1979.
4. Landsheere V., de G., *Definirea obiectivelor educației*, București, E.D.P., 1979.
5. Salade D. (coord), *Didactica*, București, E.D.P., 1982.
6. Todoran D. (coord), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, București, E.D.P., 1982.

Cunoașterea elevilor și a clasei de către diriginte

Conf. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timișoara

1. Importanța și necesitatea cunoașterii elevilor de către educatori

se încadrează într-o problematică filosofică mai largă, aceea a necesității cunoașterii obiectului de către subiect în vederea acționării asupra lui cu mai mult succes. Astfel, în una din lucrările sale de filosofie, Bacon făcea afirmația — paradoxală pentru un neavizat — că pentru a comanda naturii este necesar să asculți de legile ei. Aceasta este, în fond, o expresie a uneia din cele patru cauze care dau drept de cetate în știință, și anume cauza eficientă.

Contemporan cu noi, filosoful polonez Kotarbinski, unul din pionierii praxiologiei — adică ai filosofiei „lucrului bine făcut" — afirma răspicat că eficiența acțiunii umane presupune cu necesitate legică adecvarea subiectului (agentului) la obiect. „Ca atare și eficiența activității instructiv-educative este condiționată de măsura în care agentul ei (profesorul) își adecvează comportamentul și strategiile de lucru obiectului (elevului), iar pentru a și le adecva este necesar să-i cunoască structurile psihice implicate în actul instructiv-educativ, particularitățile de vîrstă și individuale ale acestuia, adică să pornească în acțiunea educativă de la acestea ca de la niște premise de lucru" [*1*].

Această idee o găsim, sub diverse formulări, în lucrări despre educație din cele mai vechi timpuri pînă în zilele noastre. Vom puncta cîteva dintre acestea. „Educația trebuie să se facă gradat", recomanda Aristotel, înțelegînd prin aceasta adecvarea ei la particularitățile de vîrstă ale celor educați. „Începeți, dar, prin a vă studia mai bine elevii, căci, desigur, nu-i cunoașteți deloc" — îndemna J. J. Rousseau pe educatori, în prefața romanului său psihopedagogic „Emil"; iarUșinski considera că „pedagogia fără psihologie este o simplă culegere de reguli și rețete". De altfel, în-

treaga orientare științifică contemporană a educației și instrucției are ca principal temei datele psihologiei copilului și adolescentului. Fără cunoașterea temeinică a acestora (a copilului, preadolescentului, adolescentului, tînărului) acțiunea educativă este pîndită de empirism și de rutină.

Pentru diriginți cunoașterea elevilor nu este doar o problemă de filosofie a educației, ci una de practica educației, fiind stipulată ca atribuție (sarcină) în regulamente (regulamentul școlar și regulamentul dirigintelui). Dar, pentru dirigintele cu vocație pedagogică, aceasta este mai degrabă o problemă de conștiință, fiind izvorîtă din dragostea pentru elevii din clasa sa, din dorința de a-i educa temeinic.

2. **Particularități metodologice ale cunoașterii elevilor** de către diriginte. Prin status = rolul său de coordonator („director al clasei") al factorilor și acțiunilor educative la clasa sa, — dirigintele are avantajul (posibilitatea) unei cunoașteri mai ample și mai profunde a elevilor; alături și în completaritatea cunoașterii directe, el poate realiza și o cunoaștere indirectă (dar nu mai puțin utilă) prin intermediul părinților, profesorilor, organizațiilor de copii etc. Apoi însăși cunoașterea directă este mult mai nuanțată decît cea realizată de profesori, căci el poate vedea (observa) elevii în situații diferite: la lecții, în recreații, la serbări, în excursii, în activitățile de folos obștesc etc. Ipostazele elevului fiind diferite, în aceste situații, și comportamentul său va fi divers.

Metodele cu ajutorul cărora realizează dirigintele cunoașterea elevilor sînt cele tratate în manualele și cursurile de psihologie și pedagogie (observația, autoobservația, experimentul, testele, convorbirea, chestionarele, studiul produselor activității elevilor, studiul documentelor școlare, anamneza și metodele statistice) și de aceea nu vom stărui asupra lor, ci dorim doar să precizăm că pentru a realiza o cunoaștere a vieții psihice a elevilor săi, cît mai temeinică, dirigintele va utiliza întreaga gamă de metode sau cît mai multe, deoarece fiecare este adecvată pentru un anumit aspect al vieții psihice și numai toate, împreună, îi vor furniza o imagine cît mai completă și cît mai corectă (adecvată) [2].

Mai menționăm că în literatura de specialitate au apărut cîteva valoroase monografii pe această temă*.

Cea mai izbitoare dintre caracteristicile psihicului este cea a unei existențe „dimensionate subiectiv" [3]. Datorită acestei „dimensiuni" psihicul a rămas multă vreme, pentru cei ce doreau să-l studieze, un „lucru în sine" sau o „cutie neagră" („black-box"). Nici astăzi dificultățile nu au dispărut total, dar s-au împuținat, pe de o parte datorită abordării cibernetice a studiului său, iar pe de altă parte, interpretării sale în lumina materialismului dialectic, adică a unității dintre subiectiv și obiectiv, intern și extern, cunoaștere și acțiune. În acest sens, deși subiectiv, psihicul se obiectivează, exprimîndu-se în vorbele și faptele omului (elevului), în comportamentul său, putînd fi astfel studiat în mod obiectiv (cu metode obiective).

Dar pătrunderea în intimitatea universului psihic al copilului este condiționată nu numai de rigurozitatea metodelor obiective, ci și de posibilitatea de înțelegere a acestuia în ceea ce are el specific. Înțelegerea este necesară în orice act de cunoaștere; în cazul cunoașterii psihologice aceasta are o semnificație deosebită denumită *empatie* [4] care constă în posibilitatea celui ce studiază de a se transpune în situația celui studiat (a elevului). Acest mod de a aborda cunoașterea psihicului elevului „nu contrazice, ci completează sistemul metodelor de cunoaștere" [3] la care ne-am referit mai sus.

O altă particularitate a psihicului elevului este dinamica sa, continua sa transformare (ascendentă) sub influența educației. Ca atare, dirigintele se va feri de a „pune etichete" imuabile asupra elevilor. În acest caz, judecățile apodictice sînt dăunătoare. Formule ca aceasta „Lasă că-l cunosc eu, doar îl am elev dintr-a VII-a" exprimă nu numai o gîndire retrogradă, ci și una nepsihologică (căci, între timp, elevul s-a schimbat, dar profesorul a rămas la punctul lui de vedere, ceea ce, evident, este fals).

Luată în extremis, adică metafizic, ideea continuei transformări a psihicului ar putea naște scepticism cu privire la posibilitatea cunoașterii lui: „Ce rost are să-l studiem, dacă și așa se schimbă, se transformă?" Celor care gîndesc astfel, le răspundem: pe fundalul transformărilor se conturează cîteva trăsături stabile care constituie formula personală și care nu poate fi descifrată decît printr-un studiu temeinic și perseverent. Prin descifrarea formulei personale, se conturează dominantele personalității, exprimate în profilul psihic al celui în cauză (elevului) și consemnate de diriginte în fișa *psihopedagogică*.

3. **Document-sinteză al studierii elevului.** Așa ar putea fi denumită fișa psihopedagogică sau fișa școlară, cum îi mai spun unii autori, căci în ea dirigintele sintetizează, sistematizează și generalizează datele recoltate de-a lungul celor patru ani de studiu, realizînd astfel și un profil psihologic al fiecărui elev.

* A se vedea: Holban I., Gugiuman Ana, *Puncte de sprijin în cunoașterea individualității elevilor*, București, E.D.P., 1972; Cosmovici A. (coordonator), *Metode pentru cunoașterea personalității cu privire specială la elevi*, București, E.D.P. 1972; Holban I., (coordonator), *Cunoașterea elevului — o sinteză a metodelor*, București E.D.P., 1978; Șuteu T., *Cunoașterea și autocunoașterea elevilor*, București, Editura Politică, 1978 ș.a.

În țara noastră au fost elaborate mai multe tipuri (variante) de fișe psihopedagogice (fișe școlare), care au fost și publicate* dar care nu au dobîndit statutul de document oficial și ca atare nu au intrat în practica școlii decît experimental și temporar.

Cu toate acestea, în ceea ce ne privește, continuăm să credem în utilitatea și în valoarea lor pentru practica instructiv-educativă, pentru modernizarea și optimizarea învățămîntului nostru, cu condiția de a se realiza o mai temeinică pregătire psihopedagogică a cadrelor didactice, atît pe băncile facultăților, cît și prin cursurile de perfecționare, pentru a le putea completa (și întocmi) cu pricepere. Și, bineînțeles, prin decretarea lor ca document oficial, de către M.E.I.

Deosebirile dintre fișele publicate nu sînt substanțiale, ci doar de structură (unele fiind mai analitice, altele, mai sintetice). Dirigintele poate utiliza pe oricare dintre acestea căci, în fond, aproape toate au aceleași elemente (structurate diferit):

1) *Date generale despre elev* (biografice, structura familiei, condițiile și climatul educativ din familie).

2) *Date medicale:* bolile de care a suferit, starea organelor de simț ș.a.

3) *Situația școlară* din anii precedenți, cu indicarea succeselor (la ce obiecte) și a insuccesele (la ce obiecte); media generală.

4) *Comportamentul (conduita) elevului* în școală (față de profesori, colegi) și în afară de școală (față de părinți, de alți oameni).

5) *Procesele psihice* și nivelul de dezvoltare a lor (cu calificative).

6) *Trăsăturile de personalitate* (temperament, caracter, aptitudini etc.).

7) *Aprecieri de sinteză, propuneri și recomandări* (cu privire la educația elevului în următoarea etapă și cu privire la O.S.P.)

Am punctat aceste posibile rubrici ale unei fișe pentru ca, în eventualitatea că nu va găsi exemplare imprimate, dirigintele să-și poată întocmi singur caracterizarea psihopedagogică a elevilor, conducîndu-se după aceste idei.

*

4. Dirigintele (și profesorul) nu lucrează cu elevii în mod individual, ci cu colectivele de elevi, cu o structură formală (clasa de elevi). Ca atare, el trebuie să cunoască (prin studiu sistematic) și această unitate psihosocială — clasa, deoarece ea nu este o simplă însumare de particularități și manifestări individuale, ci cu totul altceva, avînd caracteristici care o definesc ca o unitate de sine stătătoare, cu trăsături psihosociale specifice, care, integrate într-un tot unitar, formează *sintalitatea* clasei respective [5]. În aceeași lucrare, sintalitatea este considerată pentru colectivul de elevi ceea ce este personalitatea pentru individ. Autorul ei consideră că studiul „sintalității colectivului de elevi și a personalității fiecăruia din ei nu constituie două acțiuni paralele sau independente una de alta. Dimpotrivă, ele se completează reciproc nu numai din punct de vedere gnoseologic... ci și din punct de vedere metodologic" [6], deoarece prin intermediul grupului vom putea cunoaște „rolstatus-ul elevului în colectivul de elevi, pentru că de aici vom deduce multe din explicațiile referitoare la prestația și la comportamentele sale" [7] .

Există o gamă destul de largă de metode cu ajutorul cărora se poate studia colectivul de elevi, ca grup psihosocial, ca unitate educațională: observația psihosocială, testul sociometric de personalitate (H o l b a n), scările de evaluare, metoda obiectivă de cunoaștere a personalității elevilor (Z a p a n), tehnicile sociometrice ș.a. Întrucît spațiul nu ne permite tratarea tuturor, ne vom opri doar asupra *tehnicilor sociometrice.*

5. **Tehnicile sociometrice** reprezintă un ansamblu de instrumente și procedee cu ajutorul cărora dirigintele înregistrează și măsoară intensitatea și configurația relațiilor interpersonale din cadrul colectivului de elevi (clasa sa). Dintre tehnicile sociometrice ne vom opri la cele mai ușor de aplicat de către diriginte, adică la testul sociometric, matricea sociometrică și sociograma.

Testul sociometric este frecvent utilizat în cercetările de la nivelul grupurilor mici, „considerînd că și clasa se încadrează în această categorie atît de importantă" [8]. El este format dintr-o suită de întrebări prin care dirigintele sondează elevii asupra preferințelor sau respingerilor colegilor în principalele ipostaze ale vieții lor: învățătură, distracții, excursii, coabitare etc.

„De la sine înțeles că o asemenea metodă nu poate fi utilizată decît în colective (grupuri) în care membrii se cunosc temeinic între ei, căci alegerea sau respingerea presupune acest lucru. De asemenea, este necesar ca și dirigintele să cunoască grupul" [9].

Prezentăm, în continuare, un text sociometric întocmit pe următoarele criterii: statul în bancă, învățatul (pregătirea lecțiilor), petrecerea timpului liber.

Desigur că aplicarea unui asemenea test implică cunoașterea de către elevi a locului fiecărui coleg într-o scară valorică, în funcție de criteriul stabilit, căci aleg pentru a sta în bancă un coleg liniștit, pentru învățat, pe unul care este bun la carte și pentru petrecerea timpului liber, pe unul care este priceput la distracții.

---

* Au fost publicate fișe elaborate de A l. R o s c a și col. (Cluj), I. H o l b a n (Iași), N. M ă r g i n e a n u, D. M u ș t e r, R. D ă s c ă l e s c u (București), I. D u m i t r e s c u (Craiova), I. D r ă g a n, D. V i n t i l e s c u (Timișoara) ș.a.

TEST SOCIOMETRIC

Numele și prenumele..... clasa.....
Școala..... Data completării .....

1. Cu care dintre colegii tăi ai dori să stai în bancă?
1) ..... 2) ..... 3) .....
2. Cu care dintre ei nu ai dori să stai?
1) ..... 2) ..... 3) .....
3. Cu care dintre colegi ai prefera să înveți?
1) ..... 2) ..... 3) .....
4. Cu care crezi că nu ai putea învăța?
1) ..... 2) ..... 3) .....
5. Cu cine din clasă ți-ar plăcea să-ți petreci timpul liber?
1) ..... 2) ..... 3) .....
6. Cu cine nu ți-ar place să fii împreună în timpul liber?
1) ..... 2) ..... 3) .....

Datele obținute cu ajutorul acestui test trebuie prelucrate (despuiate, calculate, analizate și interpretate).

Prima operație este introducerea rezultatelor cifrice în *matricea sociometrică*; aceasta este un tabel cu două intrări, în care atît pe verticală, cît și pe orizontală se trec inițialele elevilor din clasă sau numerele care-i reprezintă (și care rămîn aceleași). Este bine ca pentru fiecare criteriu să se întocmească o matrice ca cea din figura 1.

Alegerea pe primul loc se notează cu cifra 3, cea pe locul al doilea, cu cifra 2, iar cea de-a treia alegere se notează cu cifra 1. Pentru a se ușura calculul, în dreptul cifrelor care indică respingerile (sau deasupra lor) se notează semnul minus. În acest fel se totalizează cu ușurință alegerile (preferințele) și respingerile. Așa, de exemplu, în matricea de mai sus subiectul *H.N.* (care poartă numărul 8) a întrunit patru alegeri și două respingeri.

Cu ajutorul matricei sociometrice se poate stabili scorul de popularitate al fiecărui membru al grupului (clasei), putîndu-se astfel detecta cei cu status sociometric ridicat, deci cu mare popularitate (priză la grup), care ar putea fi aleși lideri, precum și cei cu un status sociometric scăzut, pe care dirigintele trebuie să-i aibă în vedere pentru a nu ajunge în situația de izolați.

Matricea oferă, de asemenea, date concludente cu privire la nivelul (calitatea) percepției de grup: astfel se pot depista elevii care au lacune perceptive (nu știu că sînt preferați), cei cu iluzii perceptive (se cred preferați, fără să fie), transparență (cei care furnizează impresii juste) sau opacitate (furnizează impresii false) [*10*].

Pentru a obține o imagine și mai clară a configurației sociometrice a clasei, pe baza datelor cifrice furnizate de matrice se întocmește *sociograma* care este mai intuitivă, mai sugestivă decît matricea, exprimînd cu mai multă claritate tipurile de „rețele" interpersonale care se constituie între elevi. Se pot întocmi sociograme individuale și colective. După expresia lor grafică sînt mai multe tipuri de sociograme. Dintre acestea vom prezenta pe cele din figurile 2 și 3.

MATRICE SOCIOMETRICĂ

ELEVII	NR ORD.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AL.I.	1		2	$\bar{2}$	3	$\bar{3}$		1		$\bar{1}$	
BA.V.	2	1		$\bar{1}$		$\bar{3}$	$\bar{2}$	3			2
CU.S.	3		3		2	$\bar{3}$			1	$\bar{2}$	$\bar{1}$
DA.M.	4	3		$\bar{2}$			$\bar{3}$	2	$\bar{1}$	1	
EL.I.	5	$\bar{3}$	3		1		$\bar{2}$	$\bar{1}$	2		
FE.E.	6	$\bar{1}$			2	$\bar{2}$			3	$\bar{3}$	1
GE.R.	7		1	$\bar{3}$		2	$\bar{2}$		$\bar{1}$		3
HO.N.	8	2	$\bar{3}$		3		$\bar{1}$	1			$\bar{2}$
IL.T.	9		1	$\bar{2}$	3		$\bar{1}$		2		$\bar{3}$
KA.I.	10	1	2	$\bar{2}$			$\bar{3}$	3		$\bar{1}$	
TOTAL ALEGERI		4/7	6/12	0	6/14	1/2	0	5/10	4/8	1/1	3/6
TOTAL RESPINGERI		2/4	1/3	6/12	0	4/11	7/14	1/1	2/2	4/7	3/6

Fig. 1

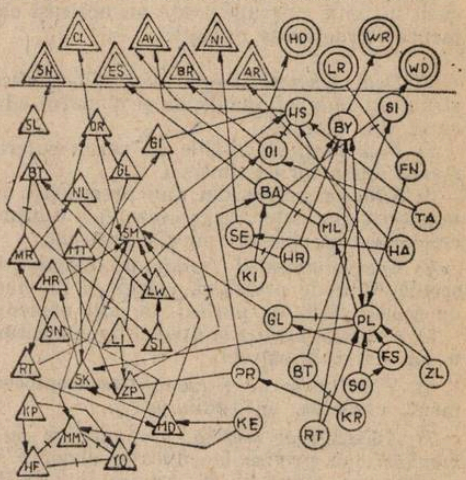


Fig. 2

○ = BĂEȚI ⟶ = Alegeri unilaterale
△ = FETE —|— = Alegeri reciproce

MODEL DE SOCIOGRAMĂ COLECTIVĂ, REPREZENTÎND STRUCTURA UNEI CLASE (după I.L. Moreno)

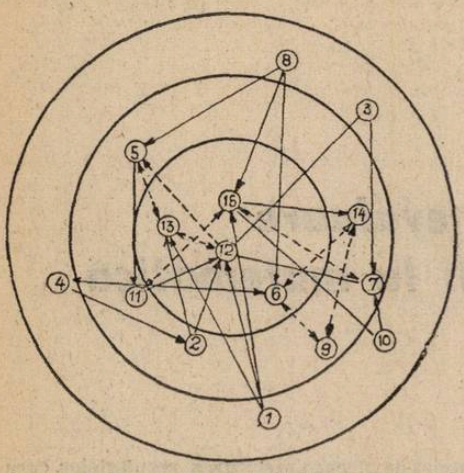
Din analiza primei sociograme (în formă de patrulater) se pot remarca următoarele: în grupul testat un număr de 11 elevi (7 fete și 4 băieți) sînt izolați de colectivul clasei. De fapt, în afară de un singur caz (L.R.), toți ceilalți s-au autoizolat; de asemenea, se poate remarca tendința de izolare a fetelor de băieți, între cele două subgrupuri existînd slabe legături (preferințe), doar 8. Se poate deduce și un indice scăzut de coeziune a grupului (clasei), ceea ce reclamă din partea dirigintelui o muncă educativă în vederea creșterii coeziunii grupului, de atragere a izolaților în grup (clasă).

Cea de-a doua sociogramă („țintă") este construită dintr-o serie de cercuri concentrice (fig. 3).

Cei 15 subiecți testați (numerotați de la 1 la 15) sînt așezați în cele trei cercuri concen-

trice în funcție de gradul lor de popularitate (de nivelul status-ului sociometric). Astfel, în cercul din interior au fost trecuți subiecții cu cele mai multe alegeri (care s-au bucurat

Fig. 3



de cea mai mare popularitate), în cercul din mijloc s-au situat subiecții cu status-ul sociometric mijlociu, iar în cercul de la margine au fost trecuți subiecții care au întrunit cele mai puține alegeri (preferințe). Din fericire, aici nu au existat nepreferați (excentrici).

Sociogramele îndeplinesc următoarele funcții: *a)* stabilesc locul individului în sistemul relațiilor interpersonale de grup, sub raportul status-ului său sociometric; *b)* pun în evidență gradul de coeziune al clasei; *c)* sensibilizează atenția dirigintelui asupra fenomenelor negative (izolați, găsiți etc.); *d)* îl ajută în rezolvarea unor probleme practice: alegerea liderului, așezarea elevilor în bănci, organizarea unor excursii, serbări etc.

În final, considerăm necesar să precizăm că tehnicile sociometrice nu trebuie să fie absolutizate în studiul grupurilor educaționale, deoarece ele nu pot decît să constate o situație la un moment dat (hic et nunc), situație care trebuie explicată (geneza ei), iar în cazul fenomenelor negative sînt necesare măsuri educative care să ducă la ameliorare.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Drăgan, I., Vintilescu, D., *Curs de psihologie școlară*, Tipografia Universității din Timișoara, 1983, p. 6.
2. Drăgan, I., *Complementaritatea metodelor în cercetarea psihopedagogică*, „Tribuna școlii" nr. 198/1978.
3. Nicola, I., *Pedagogie școlară*, București, E.D.P. 1980, p. 28.
4. Drăgan, I., *Specificul fenomenelor psihice și implicațiile sale în cercetarea psihologică*, „Analele Universității din Timișoara, seria științe sociale", vol. III, fasc. 1, 1978, p. 119.
5. Nicola, I., *Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi*, București, E.D.P. 1978, p. 46—47.
6. *Idem*, p. 50.
7. Neculau, A., *A fi elev*, București, Editura „Albatros", 1983, p. 112.
8. Tucicov-Bogdan Ana, *Psihologie generală și psihologie socială*, vol. II, București, E.D.P. 1973.
9. Drăgan, I., Vintilescu, D., *Curs de psihologie școlară*, Tipografia Universității din Timișoara, 1983, p. 148.
10. Zlate, M., *Psihologia socială a grupurilor școlare*, București, Editura Politică, 1972.

O contribuție socio-paideutică de excepție

PRIN TEMATICA și cuprinzătorul ei orizont teoretic și profundele implicații funcționale socio-pedagogice, lucrarea cunoscuților cercetători științifici Ion Ungureanu și Ștefan Costea *Introducere în sociologia contemporană*"* se înscrie ca o contribuție de excepție în variatul registru valoric al culturii românești actuale.

Lucrarea, axată pe o interesantă structură tematică de sinteză — focalizată pe problemele de mare actualitate: paradigmele teoriei sociologice contemporane, ordine și contestare în sistemul social-capitalist, reconstrucții ale paradigmei sociologice —, constituie o multilaterală și adîncă analiză, de înalt nivel teoretico-ideologic, cu bogate determinări practice și educative, a complexei și controversatei mișcări sociologice contemporane, implicînd și însemnata problematică a constituirii și afirmării sociologiei ca știință.

Foarte veche ca preocupare, dar consacrată terminologic de Auguste Comte în 1839 și constituită ca știință prin lucrările lui Durkheim, Tonnies, Ward și Giddings, sociologia s-a manifestat și concretizat de-a lungul celei de-a doua jumătăți a secolului al XIX-lea și în veacul nostru printr-o bogată și variată paletă de orientări și direcții ce au format obiect de sistematizare, clarificare și analiză din partea unor teoreticieni ca: P. Sorokine, O. Spann, H. Freyer, C. Bongle, D. Esserier, Tr. Herseni, E. Speranția, W. Sombart, W. Jerusalem ș.a.

Binevenită și cu semnificativă rostuire este analizarea în primul capitol al lucrării a sociologismului și a contribuției lui E. Durkheim — aceasta avînd o însemnătate deosebită în fundamentarea sociologiei ca știință, în afirmarea unei sociologii independente, ca știință a realității sociale. În adevăr, în concepția lui Durkheim, faptul social are o existență proprie, coercitivă, independentă de manifestările individuale, societatea constituind o realitate obiectivă *sui generis*, un plus față de suma indivizilor, cu primat funcțional și prioritate istorică în raport cu indivizii, societatea generînd omul însuși, ca valoare, cu întreaga lui viață spirituală, în totalitatea componentelor ei. Împărtășită de Școala lui Durkheim (Bonglé, Fanconnet, Mauss, Davy, Hubert ș.a.), concepția s-a dezvoltat prin aportul și al altor gînditori, constituind direcția sociologismului, cu reprezentanți (pe lîngă Durkheim) ca: Izoulet, Lévy-Bruhl, Jerusalem, Maunier, Enyan, Mannhei, ș.a. Sociologismul consideră, în esență, sociologia ca: fie o enciclopedie a științelor sociale, fie un fundament al științelor spirituale, urmărind să-și impună tezele altor domenii. Evident, reacțiile n-au lipsit.

ION ORGHIDAN

(Continuare în p. 54)

*I. Ungureanu, Șt. Costea, *Introducere în sociologia contemporană*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985.

Relația între obiective, evaluare și eficiență, cu aplicații la matematică

Prof. GABRIELA STREINU-CERCEL
Școala Nr. 158 din București

PROIECTAREA unei tehnologii didactice are ca punct de plecare precizarea rezultatelor care se scontează că vor fi realizate de elevi prin învățare ca urmare a participării lor conștiente la un proces organizat și sistematic de instruire. Exprimarea acestor rezultate în limbajul acțiunii didactice constituie formularea obiectivelor operaționale.

Obiectivele operaționale redau în termeni observabili și măsurabili sarcinile concrete prin care elevul pune în evidență un anumit comportament.

Prin stabilirea obiectivelor operaționale profesorul are posibilitatea realizării feed-back-ului propriilor demersuri și stabilirii imediate a unor măsuri de optimizare continuă a procesului de învățămînt, oferind elevilor repere pentru autoevaluare și autoperfecționare.

De aceea stabilirea obiectivelor operaționale este o necesitate și nu un act facultativ.

Tehnica elaborării obiective'or operaționale concrete impune cîteva cerințe generale care, respectate, determină o eficiență sporită în orientarea activității instructiv-educative și obiectivitate sporită în evaluarea acesteia. Aceste cerințe pot fi:

1) Formularea obiectivului să exprime acțiunea observabilă prin care elevul urmează a exterioriza comportamentul dorit. Pentru a indica un comportament observabil, despre care să putem afirma clar dacă s-a produs sau nu, este necesar să se aleagă un verb care să exprime cu claritate performanțele așteptate de la elevi.

De exemplu: a exprima, a identifica, a defini, a descrie, a rezolva, a reprezenta ș.a. sînt verbe care indică un comportament ce conduce la obținerea unei performanțe. Este necesar să se evite verbele care exprimă judecăți abstracte sau stări psihologice.

De exemplu: a simți că, a înțelege, a gîndi, a aprecia, a cunoaște, a se familiariza cu etc.

Verbul ales poate fi folosit în mai multe modalități: reprezentați..., elevul să reprezinte sau prin substantivul derivat din verbul respectiv, în cazul de față „reprezentarea"...

De exemplu: elevul să demonstreze...

2) Prin formularea obiectivului să se precizeze conținutul acțiunii prin care se va exterioriza comportamentul dorit.

De exemplu: elevul să demonstreze injectivitatea sau neinjectivitatea...

3) Formularea obiectivului să conțină și condițiile în care elevul va proba formarea comportamentului dorit.

De exemplu: elevul să demonstreze injectivitatea sau neinjectivitatea dîndu-se o funcție...

4) Formularea obiectivului să specifice performanța minim acceptabilă. Dacă formularea obiectivului s-ar opri la forma stabilită anterior, condiția de realizare a unui obiectiv ar fi identică cu performanța maximă posibilă. Această situație este posibilă numai pentru unele obiective operaționale cum ar fi cele care se referă la cunoștințe și deprinderi esențiale, de bază. De cele mai multe ori stabilim nivelul minim de performanță admis.

De exemplu: elevul să demonstreze injectivitatea sau neinjectivitatea dîndu-se o funcție (cel puțin pentru funcții liniare).

Pentru a evita formulări incorecte sau necorespunzătoare de obiective operaționale este indicat să ținem seama de *cîteva criterii de control:*

1) Fiecare obiectiv operațional să ducă la formarea unui comportament care se va manifesta ca o acțiune unitară (nefragmentată).

De exemplu: elevul să rezolve orice ecuație de gradul al II-lea (nu vom formula ca obiective distincte: recunoașterea coeficienților ecuației, calcularea discriminantului ș.a.m.d.).

2) Obiectivele operaționale ale unei teme să acopere în întregime conținutul de cerințe de instruire prevăzut în programa școlară.

3) Formularea obiectivelor operaționale să evite orice suprapuneri privind conținutul lor. Deci, obiectivele operaționale să realizeze o partiție a conținutului de cerințe de instruire prevăzut în programa școlară.

4) Formularea obiectivelor operaționale să nu creeze nici un echivoc asupra comportamentului dorit a se forma pentru nici o persoană care l-ar citi.

5) Un obiectiv operațional să fie astfel formulat încît să permită realizarea sa de către toți elevii cărora se adresează. În acest sens factorul de reglaj este reprezentat de limita minimă admisă de performanță indicată în formularea obiectivului operațional.

Evaluarea nu este posibilă decît în cazul cînd formularea obiectivelor a fost făcută în termeni comportamentali precișI, care evidențiază performanța pe care o așteptăm din partea elevilor clasei după parcurgerea lecției.

Aprecierea acestor rezultate necesită *elaborarea unor probe de evaluare* care să ne permită să constatăm existența sau absența acestor performanțe, eficiența sau ineficiența metodelor și procedeelor folosite, a experienței pe care o au elevii, respectiv pe care o oferă profesorul.

Orice *probă de evaluare a rezultatelor școlare* este formată din[1]:

1) testul elevului care reunește un anumit număr de itemuri* date elevilor spre rezolvare;

2) etalonul de rezolvare care cuprinde răspunsurile corecte ale fiecărui item și punctajul care poate fi acordat fiecărei sarcini prevăzute în itemurile testului;

3) etalonul de convertire a punctajelor în note școlare.

Pentru *elaborarea probelor de evaluare* vom ține seama de cîteva aspecte:

1) Fiecare probă de evaluare să vizeze direct *un obiectiv operațional* și nivelul acceptabil al performanței urmărite. Numărul itemurilor dintr-un test (probă de evaluare) este cel puțin egal cu numărul obiectivelor operaționale care se evaluează.

2) Ordonarea itemurilor într-o probă se face după gradul de dificultate și de complexitate a activităților intelectuale pe care le efectuează elevii în rezolvarea lor.

3) Formularea itemurilor să fie concisă, clară, să asigure înțelegerea lor rapidă și fără dificultate de către elevi.

4) Timpul de lucru acordat să fie același pentru toți elevii, timp stabilit în raport cu numărul de itemuri componente ale probei și în raport cu gradul de dificultate a itemurilor.

5) Corectarea și aprecierea probelor să se facă pe baza etalonului de rezolvare, care conține și punctajul acordat fiecărui item.

6) Pentru probele de evaluare urmate de notarea elevilor (care apreciază atît cantitatea cît și calitatea demersului intelectual realizat de elev) *punctajul* obținut se transformă în notă.

O astfel de evaluare îndepărtează subiectivismul din notare, nu permite apariția unor goluri în cunoștințele elevilor (de care uneori profesorul își dădea seama prea tîrziu: la sfîrșit de an, la concursuri de admitere etc.), preîntîmpină munca în asalt, pune în evidență calitățile didactice ale cadrului didactic și măsura în care se pregătește pentru lecții.

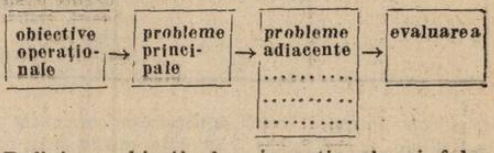
De asemenea, acest tip de evaluare îi permite elevului să cunoască rezultatele eforturilor său de învățare și îi formează capacitatea de autoevaluare, îl stimulează și îl mobilizează să depășească momentele critice și să-și sesizeze progresele în învățare, îl deprinde cu rigoarea muncii științifice.

Generalizarea unui procedeu de stabilire a obiectivelor operaționale și a probelor de evaluare ar consta în:

— stabilirea problemelor principale ale unei teme (de care sînt legate mai multe probleme adiacente);

— pentru fiecare problemă principală se stabilește un obiectiv operațional, deci o temă are atîtea obiective operaționale cîte probleme principale are;

— fiecărui obiectiv operațional îi corespunde o probă de evaluare care demonstrează, într-o manieră observabilă, măsura în care obiectivul a fost atins.



Definirea obiectivelor operaționale și folosirea acestora în practica pedagogică este singura alternativă posibilă pentru planificarea activității instructiv-educative, pentru dirijarea efectivă a predării-învățării și pentru stabilirea unor criterii unitare și obiective ale evaluării randamentului școlar.

Redăm în continuare, spre exemplificare, un proiect de tehnologie didactică pentru o lecție de predare-învățare *(vezi p. 33)*.

[1] A. Gheorghiu, M.M. Popovici, *Elemente de tehnologie didactică*, E.D.P., București, 1983, p. 34.

* Item = sarcină sau întrebare care corespunde unui singur obiectiv operațional.

PROIECT DE TEHNOLOGIE DIDACTICĂ — ALGEBRA, clasa a IX-a

Titlul lecției FUNCȚII INJECTIVE, SURJECTIVE, BIJECTIVE

Obiective operaționale	Conținutul lecției		Metode, materiale și mijloace didactice	Evaluarea
	Probleme principale	Probleme adiacente		
1. elevii să demonstreze injectivitatea sau neinjectivitatea unei funcții (cel puțin pentru funcții liniare) și să obțină restricții injective (dacă e cazul)	*Funcții injective*	*Def. 1:* O funcție $f: A \to B$ este injectivă $\Leftrightarrow x_1, x_2 \in A$ $x_1 \neq x_2 \Rightarrow f(x_1) \neq f(x_2)$ Obs. 1: O funcție $f: A \to B$ nu este injectivă dacă există cel puțin două elemente $x_1, x_2 \in A$, $x_1 \neq x_2$ a.î. $f(x_1) = f(x_2)$. **Teorema 1:** următoarele afirmații sînt echivalente: a) f este injectivă b) $f(x_1) = f(x_2) \Rightarrow x_1 = x_2$ oricare ar fi $x_1, x_2 \in A$ c) oricare ar fi $x \in B$, ecuația $f(x) = y$ admite cel mult o soluție $x \in A$. d) orice paralelă la axa Ox (dusă prin punctele mulțimii B) intersectează graficul funcției f în cel mult un punct. *Restricții injective*	Observare dirijată și demonstrație. Folii cu exemple de funcțiiinjective sau nu (metoda grafică) Retroproiector.	1) $f: R \to R$, $f(x) = mx + n$, $m \neq 0$ $f(x) = \|x\|$ 3) $f: R \to R$, $f(x) = x$ dacă $x > 0$ $3x$ dacă $x \leqslant 0$ Se studiază injectivitatea funcțiilor prin metoda grafică și prin metoda algebrică
2. elevii să identifice funcțiile care sînt sau nu surjective (metoda grafică și algebrică) și să găsească restricții surjective (dacă e cazul).	*Funcții surjective*	*Def. 2:* O funcție $f: A \to B$ este surjectivă = def pentru orice $x \in B$ ecuația $f(x) = y$ admite cel puțin o soluție $x - A$. Obs. 2: O funcție $f: A \to B$ nu este surjectivă dacă există cel puțin un element $x \in B$ a.î. pentru orice $x \in A$ avem $f(x) = y$. **Teorema 2:** Următoarele afirmații sînt echivalente: a) f este surjectivă b) $f(A) = B$ c) Orice paralelă la axa Ox (dusă prin punctele mulțimii B) intersectează graficul funcției f în cel puțin un punct. *Restricții surjective.*	Observare dirijată și demonstrație. Folii cu exemple de funcții surjective sau nu (metoda grafică). Retroproiector.	Se studiază surjectivitatea aceleași funcții.
3. elevii să deducă proprietățile funcțiilor bijective restructurînd cunoștințele dobîndite despre funcții injective și surjective.	*Funcții bijective*	*Def. 3:* O funcție $f: A \to B$ este bijectivă $\Leftrightarrow$ este injectivă și surjectivă. Obs. 3: O funcție $f: A \to B$ nu este bijectivă dacă nu este injectivă sau nu este surjectivă. **Teorema 3:** Următoarele afirmații sînt echivalente: a) f este bijectivă b) Oricare ar fi $y \in B$ ecuația $f(x) = y$ admite soluție unică. c) orice paralelă la axa Ox intersectează graficul funcției într-un singur punct. *Restricții bijective*	Problematizare dirijată. Folii cu exemple de funcții bijective (suprapuneri de folii cu restricții injective respectiv surjective ale aceleiași funcții). Retroproiector.	Se studiază bijectivitatea aceleași funcții.

Observație: în cadrul lecției se urmărește permanent folosirea elementelor de logică matematică. Astfel, obs. 1, obs. 2, obs. 3 se obțin negînd logic, respectiv definiția 1, def. 2, def. 3.

De asemenea, se subliniază legăturile logice existente între afirmațiile echivalente ale teoremei *1*, teoremei *2*, teoremei *3*. De exemplu, afirmația *b* din teorema *1* se obține din *def. 1* folosind următoarea echivalență logică: $(p \Rightarrow q) = (\neg q \Rightarrow \neg p)$.

BIBLIOGRAFIE

1. Gheorghiu, A., Popovic., M. M., *Elemente de tehnologie didactică*, E.D.P., București, 1983

2. Jinga, I., *Inspecția școlară*, E.D.P., București, 1983.

3. Popescu-Mihăești, Al., *Lecția modernă — concept, categorii, tipuri*, în „Revista de pedagogie", nr. 9, 1981.

Autocorectarea lucrărilor de control — mijloc de perfecționare a calității învățării la literatura română

Prof. MARGARETA ARMAȘU
Liceul «D. Cantemir» din Iași

I. PRACTICA LECȚIILOR ACTIV-PARTICIPATIVE la clasele de liceu impune și adecvarea modalităților de evaluare a efortului școlar, găsirea unor eficiente forme de cointeresare a elevilor în optimizarea pregătirii lor multilaterale.

Verificarea orală curentă are numeroase neajunsuri semnalate[1] și e completată cu alte metode; lucrările scrise tradiționale, extemporalele prezintă și mai multe inconveniente prin absența posibilității de revenire asupra subiectelor, de completare și corectare a lipsurilor arătate în concluziile profesorului ce rămîn doar simple motivări ale notelor date, fără consecințe practice corective imediate, avantajoase pentru elevi.

În noul context didactic, lucrărilor de control date la finele unui capitol li se conferă mai mult rol corectiv-formativ, ele rămînînd și mai departe procedee de evaluare[2] dar cu pronunțat caracter stimulator.

II. În acest sens, am adăugat cîteva elemente noi de realizare a lucrărilor-recapitulative, apelînd la *procedeul autocorectării, al dublei participări a elevilor la corectare și la tradiționala corectare de către profesor* — toate într-o **sinteză** ce satisface mai bine obiectivele învățămîntului activ-participativ.

A. O primă variantă, folosită la colective cu motivație scăzută a învățării, este *autocorectarea după model dat și rescrierea corectă a lucrării în urma unui moment de învățare în oră.*

B. A doua variantă privește *autocorectarea și rescrierea lucrării cu completări dezvoltate, după un timp de învățare în oră sau acasă.*

Profesorul primește și corectează ambele lucrări ale fiecărui elev, dînd o singură notă (media sau prin adaos de puncte la prima formă în funcție de subiecte).

E limpede că astfel se asigură însușirea mai temeinică, mai corectă a *volumului de cunoștințe principale din capitolul studiat*, se consolidează deprinderile de învățare, dezvoltîndu-se și aspirația spre perfecțiune, interesul elevilor, *lucrarea fiind puternic stimulatoare prin șansele de succes oferite.*

Procedura:

1) subiectele, problemele lucrării de la sfîrșitul unui capitol se formulează în timpul studierii materiei respective[3]; subiectele pot fi întrebări care cer date, informații precise, comentarii de versuri învățate, caracterizări de personaje, o paralelă, conform prevederilor programei și nivelului de pregătire al clasei;

2) Scopul, obiectivele lucrării se formulează precis, indicîndu-se și timpul afectat redactării, obișnuit între 20—45 de minute, în raport cu importanța și volumul materiei;

3) În timpul redactărilor, elevii nu folosesc nici un material informativ (pe care, însă, l-au putut consulta 5—10 minute înainte, în prezența profesorului);

4) După expirarea timpului dat, elevii își schimbă instrumentele de scris (stiloul cu creionul) și trec la autocorectare după model, manual, caiete de notițe și indicațiile profesorului. Se acordă timp de recitire a lucrării corectate care se predă, apoi, profesorului;

5) Urmează un moment de învățare corectă, completă a subiectului, sub îndrumarea profesorului;

6) Apoi, elevii rescriu subiectul învățat, fără surse de informare și predau lucrările;

7) Profesorul corectează cu roșu ambele variante, dînd o singură notă (media sau prin adaos la prima formă) pe care o trece în catalog.

8) Elevii care au scris complet, corect, cei care au puține și nesemnificative greșeli la prima redactare vor scrie răspunsuri la o altă problemă din cele anunțate pentru punctaj suplimentar.

III. *Exemple:*

A. Lucrarea de la sfîrșitul capitolului *Momentul 1848* (clasa a IX-a) avea *ca obiective:*

a) repetarea, consolidarea informației dobîndite și

b) dezvoltarea capacității de selecție a esențialului, de exprimare concisă, exactă. Materia capitolului a fost condensată în trei probleme anunțate din timpul învățării lecțiilor și anume: 1) Trăsăturile caracteristice ale literaturii pașoptiste, scriitorii

[1] Popescu, Pelaghia, Roman, C. Ioan, *Lecții în spiritul metodelor active*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 111
[2] Idem, p. 117.
[3] Ibidem, p. 109.

Tabel 1

Proba	Data apariţiei		Locul apariţiei		Programul revistei			Ecouri în epocă			Alte deficienţe: — stil — ortografie — caligrafie	Complet subiectul 2 dar cu mărunte greşeli	Complet şi corect la subiectul 2; mici greşeli la subiectul 1	Complete, corecte ambele subiecte; fără lecturi suplimentare
	deloc	greşită	lipseşte	greşit	lipseşte	cu greşeli	incomplet	lipseşe	greşit	incomplet				
I	7	6	4	3	6	8	11	15	10	5	28	8	—	—
II	1	2	1	1	2	4	7	6	5	7	12	15	7	2

epocii şi operele lor reprezentative; 2) „Dacia literară", data şi locul apariţiei, colaboratori, programul revistei şi ecourile lui în viaţa culturală a vremii; 3) Afirmarea naţională prin dezvoltarea ştiinţei, şcolilor, teatrului şi gazetelor româneşti în prima jumătate a sec. al XIX-lea.

Avizaţi, elevii aveau la începutul orei foile pregătite (semnate); timp de 10 minute au revăzut informaţiile în manual, în caietul de notiţe, în fişele de lectură, apoi (după strîngerea materialelor informative) profesorul a dictat, scriind şi pe tablă, subiectul nr. 2 („Dacia literară") şi *a formulat cerinţele:* răspunsuri precise, concise, de realizat în 20 de minute pentru maximum 7 puncte, restul de 3 puncte acordîndu-se şi pentru alt subiect scris după autocorectare (dacă primul a fost complet, corect redactat).

La expirarea timpului dat, elevii au întrerupt redactarea, şi-au luat creioanele (pregătite la începutul orei odată cu foile semnate), au deschis manualele, caietele de notiţe, trecînd *la autocorectare*, încă 10 minute (adică la sublinierea greşelilor, scrierea corectă deasupra iar la sfîrşit eventualele completări), după care au predat lucrările.

În ora următoare s-au dat încă 10—15 minute de repetare a subiectelor, apoi, fără surse informative, s-a trecut *la a doua redactare*, cînd s-au întărit cerinţele anterioare, cu precizarea că exprimarea concisă ori scurtă nu înseamnă schema lecţiilor, ci propoziţii complete şi fraze scurte, corecte, s-au dat 25—30 de minute. Elevii care au scris corect, cei care au avut puţine şi nesemnificative greşeli la prima redactare (constatarea s-a putut face în timpul autocorectării) au primit acum problema nr.1, pentru încă 3 puncte (greşelile scăzîndu-se din punctajul maxim).

Pentru experiment s-au corectat şi s-au notat ambele redactări, constatîndu-se următoarele greşeli (tabelul 1).

Observaţii privind greşelile frecvente: şi în redactarea a doua persistă greşeli de tipul „Revista în programul său susţine necesitatea" sau „Programul *reprezintă* izvoarele de inspiraţie..."

Principalul cîştig al celei de-a doua redactări a fost exprimarea în propoziţii complete şi diminuarea greşelilor de informaţie; s-a renunţat la exprimarea schematică, de tipul: „Dacia lit. — 1840 — Iaşi — Programul — „Introducţie":

— problema traducerilor;
— literatură naţională originală unitară;
— limbă literară comună;
— inspiraţie din istorie, folclor, frumuseţile ţării (romantism);
— bazele criticii literare obiective;
— „M. Kogălniceanu, C. Negruzzi, V. Alecsandri".

Din 31 lucrări cu schemă, au rămas în a doua redactare numai 9 lucrări ce dovedesc dificultatea exprimării complete. Mai relevăm că numai 7 elevi au primit aceleaşi note la ambele redactări, ceilalţi obţinînd creşteri serioase ale notei, chiar şi cu 3 puncte, motiv suficient pentru ca participarea la învăţare şi la a doua redactare să fie deplină, stimulatoare, să cointereseze. În catalog s-au trecut mediile, cu rotunjire în favoarea elevului, apreciindu-se şi efortul depus în aceste ore. Tendinţa spre superficialitate poate fi combătută prin stimulente puternice pentru cunoştinţele complete şi suplimentare, prin penalizări drastice pentru greşelile rezultate din învăţarea grăbită.

B. La o clasă a X-a, lucrarea de la sfîrşitul capitolului despre opera lui George Coşbuc avea *ca obiective: a)* consolidarea aplicării, a tehnicilor de comentare a unui text poetic şi *b)* dezvoltarea discernămîntului privind valorile artistice, folosirea stilului adecvat. Problemele de recapitulat:

1) Marile evenimente din viaţa omului şi a satului în „Nunta Zamfirei" (compunere lucrată în oră şi acasă, corectată în caiete);

Tabel 2

NOTELE ACORDATE

Proba	Nr. luer.	2—3	4	5	6	7	8	9	10
I	43	3	6	14	12	8	—	—	—
II	43	1	3	6	10	14	7	2	—
Catalog		1	4	7	12	12	9	—	—

REALIZAREA OBIECTIVELOR LUCRĂRII AUTOCORECTATE

Tabel 4

PROBELE	TEHNICA COMENTARIULUI												Sesizează specificul operei			Impresia de autenticitate			Are un stil adecvat		
	Integrare în operă		Ideile argumentate			Cunoaste versurile				Descifrează procedeele artistice											
	NU	DA	NU	parțial	DA	NU	Superficial	Bine	F. bine	NU	Da—fără exemple	Da—cu exemple	NU	Incomplet	DA — cu exemple bune	NU sesizează	Da — fără exemple bune	Da — cu exemple adecvate	Nu — schițe	Pe de rost fără greșeli mari	Prelucrate informații suplimentar
I	21	22	12	11	20	10	11	10	12	19	19	5	18	13	12	18	12	13	21	17	3
II	6	37	5	8	30	3	7	13	20	13	21	9	7	8	26	6	17	20	14	24	5

2) Imaginea artistică a satului și a țăranului, în poeziile „Noapte de vară", „Numai una", „O scrisoare de la Muselim-Selo".

La începutul orei, 10 minute elevii repetă subiectele; primesc subiectul: *Impresia de autenticitate a sentimentelor eroului din versurile cunoscute ale poeziei „O scrisoare de la Muselim-Selo"*.

Cerințe;[4] scurtă integrare a poeziei în opera lui G. Coșbuc și comentariul a 2—3 strofe în care autorul realizează o puternică impresie de autentic prin cîteva procedee artistice caracteristice întregii lui creații (notele specifice ale liricii coșbuciene).

Timp: 30—35 de minute, după care se predau lucrările pe care profesorul le corectează acasă și le distribuie în ora următoare cu observații privind deficiențele dominante; în raport cu acestea se reformulează și cerințele, diferențiat. Cîteva minute (5—7 minute) elevii își studiază greșelile apoi trec la refacerea lucrării cu prima redactare în față; cei care au scris bine vor comenta întreaga poezie sau își pot alege o alta.

Notele obținute relevă eficiența repetării lucrării, rolul stimulator al șansei de corectare ce se oferă elevilor.

O primă constatare este *trecerea notelor spre maxim prin optimizarea calității exprimării scrise;* obiectivele propuse au putut fi mai bine realizate, după cum arată și sistematizarea din *tabelul 3*.

Durata de două ore se planifică din timpul afectat predării-învățării, recapitulării și chiar din unele ore de exerciții pentru cultivarea limbii prevăzute în programă, întrucît aceste activități de repetare, de redactare corectată îndeplinesc și cerințele programei. În cursul unui trimestru putem realiza două asemenea lucrări la clasle a IX-a și a X-a și cîte una la celelalte clase, îndeosebi în perioadele aglomerate cu pregătirea concursurilor școlare, lucrări la alte discipline ș.a. firește, în raport cu potențialul intelectual al elevilor. Sînt clase la care procedeul autocorectării îndrumate se folosește o singură dată, în primul trimestru, pentru a-i familiariza pe elevi cu modalitatea de lucru necesară, cu cerințele precise, practic demonstrate. Elevilor foarte dotați acest procedeu le oferă posibilitatea realizării performanțelor dorite, dacă cerințele cresc de la prima la a doua redactare.

Tabel 3

Probe	nr.	2—3	4	5	6	7	8	9	10
I	43	—	8	15	16	6	3	—	—
II	43	—	3	7	13	10	7	3	—
Catalog	43	—	3	10	10	12	6	2	—

Ca o alternativă la orele de meditație ce blochează timpul, energia elevilor și a profesorilor fără succesele dobîndite prin asemenea lucrări repetate, organizăm activități de învățare și autocorectare îndrumată cu eficiențe sporite. Se optimizează frecvența și disciplina muncii elevilor, se formează deprinderi de muncă, se dezvoltă dorința de succes școlar, pași importanți spre buna integrare socio-profesională a tuturor tinerilor.

[4] Parfene Constantin, *Compozițiile în școală*, Editura Didactică și Pedagogică București 1980, pag. 131, 150.

Anuarul învățămîntului ungar

PUBLICAREA unor anuare ale învățămîntului a devenit în ultimul timp, se poate spune, tradițională în R.P. Ungară. Este vorba, de fapt, de continuarea unei inițiative întreprinse la începutul democratizării, în anii puterii populare, a învățămîntului din țara vecină, avînd drept scop să pună la dispoziția cadrelor didactice un mijloc de informare util. Așa cum aflăm din Anuarul 9 consacrat anului școlar 1982/1983, primul anuar al învățămîntului a apărut în 1948 sub redacția cunoscutului pedagog Kiss Árpád. Reluînd inițiativa, edițiile următoare au fost concepute sub semnul tradiției și înnoirilor în conținut.

*Anuarul învățămîntului 1982/1983**, așa cum se poate constata din examinarea conținutului, este

* Köznevelésünk évkönyve 1982/1983 (Anuarul învățămîntului 1982/1983), Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

(Continuare în p. 43)

Modalităţi de evaluare a randamentului şcolar în procesul de predare-însuşire a cunoştinţelor de lexicologie

Prof. TRAIAN COSMA
Şcoala Nr. 3, din Tîrgu—Neamţ

ÎN CONDIŢIILE TEHNOLOGIEI DIDACTICE **concepute pe obiective pedagogice,** evaluarea, **pentru a fi concludentă,** este integrată efectiv în procesul didactic.

Valorificînd observaţiile şi rezultatele dobîndite în experienţa noastră didactică, ne propunem să urmărim, în rîndurile următoare, cîteva aspecte specifice ale evaluării la nivelul *lexicologiei*, domeniu lingvistic care se bucură de o atenţie sporită în programa şi în manualele actuale de gimnaziu.

1. O evaluare riguroasă începe cu **stabilirea obiectivelor operaţionale,** bază certă pentru stabilirea concretă a *modalităţilor* de evidenţiere a randamentului şcolar.

1.1. Stabilirea obiectivelor a fost precedată, în experimentul nostru, în cazul procesului de *predare-însuşire a noţiunilor de lexicologie,* de două operaţii necesare:

a) Precizarea cunoştinţelor de lexicologie prevăzute în programă, pe clase, prin alcătuirea unui *tablou sinoptic.*

Întocmind acest tablou, am căpătat o imagine de ansamblu asupra lexicologiei în gimnaziu şi am observat mai bine efectele aplicării principiului concentric în gradarea şi echilibrarea volumului de cunoştinţe.

b) Sistematizarea cunoştinţelor de lexicologie, operaţie utilă pentru stabilirea ulterioară a obiectivelor potrivit unităţilor sistemice determinate.

1.2. *Cunoaşterea şi gruparea obiectivelor prevăzute de programă,* avînd în vedere:

a) categoriile sistemice stabilite;

b) gradul lor de importanţă;

c) distribuirea cunoştinţelor pe clase;

d) necesitatea îmbinării obiectivelor cu caracter informativ cu cele cu caracter formativ.

Astfel, în vederea studierii căilor de îmbogăţire a vocabularului, am „extras" din programa actuală obiectivele specifice corespunzătoare. În această direcţie, elevii trebuie „să cunoască mijloacele de îmbogăţire a vocabularului şi să le poată ilustra prin exemple; să distingă formele derivate de cele nederivate ale cuvintelor; să recunoască neologismele şi să evidenţieze în texte, după caz, caracterul lor polisemantic; să deosebească afixele care sînt uşor de identificat în structura unor cuvinte derivate; să poată face grupări lexicale în cadrul familiilor de cuvinte, familii de cuvinte analoage — formate cu ajutorul aceloraşi afixe"*.

În acelaşi fel am procedat şi pentru celelalte compartimente lexicologice, consultînd de fiecare dată şi *baremele minime obligatorii, de cunoştinţe şi deprinderi* la limba română comunicate prin Casa Personalului Didactic.

1.3. Cunoscînd faptul că unele cunoştinţe de lexicologie sînt prevăzute a se studia pe parcursul mai multor ani, obiectivele de mai sus nu pot fi luate „ad litteram", ci nuanţate, în funcţie de nivelul clasei şi de volumul de cunoştinţe stabilit pentru fiecare clasă.

1.4. Date fiind relaţiile ce se stabilesc între componentele sistemului lexical, ca şi perspectivele oferite de obiectivele generale ale studierii limbii în şcoală, obiectivele fixate la nivelul lexicologiei se întrepătrund şi se intercondiţionează. În studierea neologismelor, de exemplu, am făcut referiri şi la caracterul lor polisemantic, ca şi la faptul că ele constituie o sursă importantă a sinonimiei. Obiectivul general al îmbogăţirii permanente a vocabularului elevilor ne cere să urmărim, pe lîngă intenţiile instructive, şi pe cele formative. Operaţia de recunoaştere a neologismelor am însoţit-o, în consecinţă, de fixarea şi exersarea lor în comunicarea orală şi scrisă. În acelaşi sens, obiectivele cultivării limbii cer cunoaşterea ortografiei lexicale.

2. Modalităţi şi procedee de evaluare la nivelul lexicologiei:

2.1. *Evaluarea iniţială* este menită să stabilească nivelul de pregătire a elevilor la începutul unei activităţi. Această modalitate de evaluare este stipulată şi în programa actuală, cerîndu-se „actualizarea, sistematizarea şi aprofundarea cunoştinţelor anterioare, ca etapă necesară, obligatorie în asimilarea noţiunilor şi a categoriilor noi" (p. 16). Programa stabileşte, e drept, cunoştinţele ce trebuie actualizate, dar este necesar ca profesorul să opereze o selecţie a lor în funcţie de condiţiile concrete în care îşi desfăşoară activitatea didactică şi, în acelaşi timp, să

* *Programa de limba română pentru clasele V—VIII, M.E.I.*, Bucureşti, 1983, p. 5.

stabilească clar obiectivele și metodele de evaluare corespunzătoare.

În cazul lexicologiei, evaluarea inițială am realizat-o în condiții optime, după părerea noastră, prin *teste*. Afirmăm aceasta avînd în vedere că elaborarea testelor nu ridică probleme deosebit de dificile, întrucît aspectele de vocabular sînt relativ restrînse din punct de vedere cantitativ, comparativ cu cele de morfosintaxă și, ceea ce este mai important, diagnosticarea este mult mai concludentă decît prin alte metode. Testele pe care le-am elaborat au cerut elevilor *să definească, să descrie, să explice* sau *să pună în aplicare* cunoștințele asimilate în anul sau anii anteriori. Am urmărit, în primul rînd, rezolvarea itemilor esențiali, vizînd aspectele fundamentale. Am apreciat că testul de evaluare inițială este edificator și necesar, de exemplu, la clasa a VII-a, cînd, pentru a putea continua studiul *derivării cu prefixe*, era necesar ca elevii să cunoască bine structura cuvîntului și derivarea, studiate în clasele precedente. Iată *probele acestui test* conceput, multiplicat și folosit de noi, în raport direct cu obiectivele operaționale definite anterior:

Itemii 2, 3, 5, 10 sînt itemi esențiali. Elevii care nu au putut răspunde la aceste sarcini minime au fost pregătiți suplimentar, în vederea eliminării lipsurilor constatate. Simultan cu acest test am folosit, tot la clasa a VII-a, un test de diagnosticare a cunoștințelor (esențiale) referitoare la *compunere*, dat fiind că în această clasă se continuă studiul acestui procedeu de îmbogățire a vocabularului, început în clasa a VI-a.

Prin astfel de teste nu am urmărit notarea, ci doar obținerea unor informații cît mai exacte referitoare la dificultățile sau la lacunele existente în pregătirea elevilor. În cadrul evaluării inițiale a cunoștințelor de lexicologie, în alte situații este indicată *verificarea orală*. În clasa a VIII-a, de exemplu, am reluat cunoștințele din clasele V—VII despre sinonime, antonime și omonime. Pentru „actualizarea" acestor categorii semantice mai potrivită ni s-a părut verificarea orală, mai ales pe calea *comentariului* unor valori semantice de acest fel descoperite *într-un text dat și prin mînuirea dicționarelor*. În acest caz nu se pune atît problema unei verificări „exacte", cît a aprecierii posibilităților de gîndire, în direcția formării unor abilități intelectuale în folosirea nuanțată a vocabularului.

2.2. *Evaluarea continuă* (formativă) permite, după cum se știe, cunoașterea, după fiecare unitate de instruire (secvență stabilită cu intenția îndeplinirii unui obiectiv precis) a efectelor acțiunii didactice, identificarea neajunsurilor și, drept urmare, adoptarea unor măsuri de recuperare sau de corectare a unor erori constatate și chiar de reproiectare a strategiei didactice.

Obiective		Itemi
Generale	**Operaționale**	
I. Înțelegerea modului de formare a unor noi cuvinte prin derivare	**1.** Să știe să dea definiția derivării	**1.** Ce înțelegeți prin derivare?
	2. Să recunoască elementele constitutive ale cuvîntului.	**2.** Prefixele sînt sunete sau grupuri de sunete așezate *înainte/după rădăcină*. (Tăiați varianta greșită)
	3. Să alcătuiască noi cuvinte de la prefixele date.	**3.** În cuvintele: *regăsi, îndatorat, neiertător*, subliniați cu o linie prefixele și cu două linii sufixele.
		4. Formați cuvinte cu prefixul *stră-*, după modelul: străbun.
		5. Marcați cu **X** cuvîntul (cuvintele) care nu sînt derivate cu prefixul *re-*: renăscut (a) regăsi, *(a)* refuza, reflector, rest
II. Îmbogățirea vocabularului activ al elevilor cu noi termeni, sensuri și valori stilistice.	**1.** Să rețină și să cunoască sensul unor prefixe din fondul vechi sau neologic și să poată forma cuvinte cu ele.	**6.** Dați exemple de cuvinte formate cu prefixele: anti-, arhi-, inter-, con- și alcătuiți propoziții cu acestea.
	2. Să poată folosi corect în propoziții cuvintele formate cu aceste prefixe.	**7.** Găsiți în textul următor cuvintele formate cu ajutorul unor prefixe și arătați ce noi semnificații au *căpătat ele*: „*Bunicii* mei sînt strănepoții acelor oameni. Și această istorisire de acum trei sute de ani, din vremea cînd strămoșii erau încă dîrji, am scris-o în liniștea unei prisăci, avînd în inimă răsunetul durerii lor". (M. Sadoveanu)
III. Respectarea normelor ortografice în vigoare.	**1.** Să știe să scrie corect unele cuvinte formate cu prefixele: *com-(co-), în- (îm-), des- (dez-), răs-(răz-)*	**8.** Pornind de la cuvintele de bază: *nor, nod, pădure, barcă, povară* formați noi cuvinte cu ajutorul prefixelor *în-* sau *îm-*.
	2. Să despartă corect în silabe cuvinte derivate, ținînd seama de structura cuvîntului.	**9.** Adăugați *des-* sau *dez-*, după caz, pentru a forma noi cuvinte de la: (a)*bate, rădăcină, (a) obișnui, armă, căutare*.
		10. Despărțiți în silabe următoarele derivate cu prefixe: *subaprecia, răzgîndi, antevorbitor*.

Înțelegînd evaluarea ca pe o modalitate de diagnosticare și de verificare a *tuturor* subiecților și asupra *întregii* materii, evaluarea după *fiecare* lecție nu este indicată și nici posibilă. De regulă, în stabilirea momentelor de evaluare am ținut seama de dispunerea logică a cunoștințelor de lexicologie în sistem. La clasa a VI-a, de exemplu, am stabilit două momente de evaluare, corespunzătoare următoarelor unități de conținut: I — *regionalismele, arhaismele, antoni-*

mele, *sinonimele* (două lecții) și II — *derivarea și compunerea* (patru lecții). Totuși, după unele lecții foarte importante prin contribuția lor la îndeplinirea unor obiective fundamentale, am considerat oportun să recurg la evaluare. Astfel, la clasa a VIII-a, pentru evaluarea cunoștințelor referitoare la sinonimie, am aplicat următorul test: (Vezi tabelul alăturat).

În majoritatea lecțiilor de lexicologie se urmărește consecvent obiectivul general de cultivare a aspectului îngrijit al exprimării. Din perspectiva acestui obiectiv, cea mai potrivită cale de apreciere a rezultatelor este, după opinia noastră, *verificarea orală* (prin exerciții, conversație, lectură, demonstrație la tablă etc.). *Notarea* am făcut-o mai rar și numai în cazul unor răspunsuri constant bune. Important este ca *toți* elevii să fie antrenați în această acțiune. Ei au primit îndeosebi *sarcini creatoare* care să se adreseze judecății (comparații, aprecieri, determinări cauzale etc.) și care să verifice priceperi și deprinderi (folosirea unor termeni, consultarea dicționarelor etc.). Exercițiile din manuale sau cele întocmite de profesor și temele date acasă oferă baza de verificare în acest tip de evaluare. Iată un set de sarcini teme pentru acasă pe care le-am oferit pentru rezolvare (diferențiat și selectiv) elevilor clasei a VIII-a, după tema referitoare la cuvinte și expresii parazitare;

a) Scoateți cel puțin cinci locuțiuni și expresii din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă. Explicați structura și motivați valoarea lor expresivă.

b) Alcătuiți o scurtă compunere despre activitatea clasei voastre, folosind locuțiunile și expresiile următoare: de minune, a da din colț în colț, a-și lua inima în dinți, în ceea ce privește.

c) Întocmiți introducerea unei scrisori către un prieten, evitînd construcțiile fixe, supărătoare.

d) Scoateți clișeele lexicale întîlnite în convorbirea unor personaje din piesa *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale. Motivați prezența lor în text și arătați de ce trebuie evitate în exprimarea îngrijită.

Obiective operaționale	Conținutul lecției		Evaluare (itemi)
	Probleme principale	Probleme adiacente	
I. Elevii să înțeleagă noțiunea de sinonim	Definiția sinonimelor		1. Alcătuiți seria de sinonime a cuvîntului *izvor*. 2. În fiecare dintre cele trei serii de cuvinte date mai jos subliniați cuvîntul sinonim cu cel dintîi: *a)* prieten (inteligent, nesuferit, dușman, amic, vecin); *b)* falnic (gălăgios, slab, măreț, pitic); *c)* perseverență (pasiune, muncă, ordine, prestigiu, stăruință)
II. Să sesizeze diferențele (mai ales semantice) dintre sinonime.	Deosebirea (sau identitatea) de sens dintre termenii unei serii de sinonime	*a)* Termenul principal al unei serii de sinonime; *b)* Evitarea repetițiilor, a *șabloanelor*, subînțelegerea unei idei etc. prin folosirea sinonimelor.	3. Precizați diferențele (semantice, stilistice, de construcție, de întrebuințare) dintre termenii următoarei serii de sinonime: blajin, blînd, duios, mîngîietor, dulce, molatic, să-l pui la rană. 4. Subliniați termenul principal. 5. În textul de mai jos, cuvîntul *foarte* este repetat. Înlocuiți acest cuvînt cu sinonime potrivite, pentru a evita repetiția. „Darie era foarte mic, dar mama sa, care era foarte săracă, l-a trimis totuși după bureți și sureele. Pădurea era foarte frumoasă. El s-a întîlnit cu paznicul pădurii, care era un om foarte rău".
III. Să folosească sinonimele în contexte adecvate.	Prin ce se deosebesc sinonimele. Contextele situative în care pot apărea termenii unei serii de sinonime.	Însușirea corectă, sub aspect formal și semantic, a unei serii de sinonime date.	6. Alcătuiți șase contexte situative pentru următoarele sinonime: chip, obraz, față, figură, mutră, moacă. 7. Completați spațiul punctat cu unul din următoarele sinonime: a spune, a șopti, a murmura, a striga, a răcni. *a)* Înainte de culcare mama îmi .....la ureche cuvinte duioase. *b)* Tovarășa învățătoare ne-a ..... o poveste înțelegătoare. *c)* Rănindu-se în cădere, omul .....la noi să-l ridicăm. *d)* Izvoarele... cu glas molatic.

2.3. *Evaluarea sumativă* (finală), la sfîrșit de capitol (ciclu de lecții), ni se pare cea mai indicată modalitate de apreciere *prin note* a performanțelor elevilor (dar nu și singura), întrucît în acest moment se pot evalua complet competențele ce s-au format pe parcursul întregului ciclu de lecții de lexicologie prevăzute pentru o clasă. La clasa a VIII-a, de exemplu, clasă terminală în studiul lexicologiei, încă de la începutul anului am anunțat pe elevi proba de verificare pe care

o vor primi la sfîrșitul capitolului de lexicologie prevăzut în manual. Această probă complexă a cuprins un *test de verificare a cunoștințelor teoretice asimilate* și o *interpretare* (comentariu) lexicală a unui text, în vederea cunoașterii abilităților cognitive și a potențialului creator al elevilor. Ținînd seama de densitatea și de varietatea acestor aspecte, am susținut, înaintea probei planificate, *o oră de recapitulare*. (Elevii au primit din timp sarcini privind aspectele esențiale pe care trebuie să le repete). Folosind planșe (folii proiectate la retroproiector) sau diapozitive recapitulative, am procedat în primele 10—15 minute ale orei la o *sistematizare* a cunoștințelor de lexicologie dobîndite de-a lungul anilor.

În ora consacrată *verificării și notării* am prevăzut, mai întîi, un *test* (multiplicat și difuzat elevilor) cu circa 20 de itemi esențiali. Pentru fiecare item am stabilit un anumit punctaj, în funcție de numărul de operații ce se cer efectuate și de gradul de dificultate. Scopul testului a fost verificarea gradului de însușire a *noțiunilor* și *categoriilor* studiate. Rezultatul testului, care a durat aproximativ 20 de minute, a fost convertit apoi în note. După această etapă a urmat *lucrarea scrisă* pr priu-zisă, în care s-a cerut rezolvarea unui șir de sarcini individuale punctate, de asemenea, în vederea notării referitoare la analiza lexicală a unui text, scris din timp pe tablă sau pe fișe. Am ales acest text în așa fel încît să ofere suficiente „situații lexicale". Prin această lucrare am urmărit îndeosebi verificarea capacității de gîndire operațională. Cele două note au fost adunate și împărțite la doi, iar nota rezultată trecută în catalog. Itemii testului nu-i putem reda din lipsă de spațiu. Iată doar textul și sarcinile date pentru rezolvare:

„Și sub cortul pribegiei, bătrîni *ziceau* copiilor: ...colo ...în vale ...colo ...departe ...mai departe ...unde soarele se vede așa de frumos ...unde cîmpiile sînt strălucite și pîraiele răcoroase ...unde ceriul e dulce, unde pămîntul e rodilor și giuncele sînt a be ...copii, acolo e țara! ...și la aceste cuvinte, voinicii prindeau armele... pruncii tresărau în leagăne... femeile cîntau patria depărtată și durerea pribegiei... cei slabi se îmbărbătau. Și tu erai mîndră atunci, o, țară nemînglietă... feciorii tăi erau un neam bărbat... numele tău era vestit noroadelor... războinicii tăi erau viteji viteților... dragostea moșie(i) întărea ca o za de oțel latele lor peptiuri și brațele lor erau tari... cîți căuta la tine te pizmuia, și dușmanii tăi însuși îți da laudă... cînd din nări sforăind și din ochi scînteind, taurul clătina coarnele, groaza se răspîndea în toate laturile..." (Alecu Russo — *Cîntarea României*, cîntul 28, Editura Minerva, București, 1971, p. 126).

Sarcini:

1. Identificați regionalismele și arhaismele din text, scoateți-le separat și notați în paranteză forma literară (1 punct);

2. Ați întîlnit în text cuvîntul *ochi*, care este un cuvînt foarte vechi, moștenit din latinescul *oculus*. Datorită importanței sale, a căpătat multe sensuri secundare și a intrat în componența a numeroase locuțiuni și expresii. Dați cît mai multe exemple de asemenea locuțiuni și expresii și folosiți-le în contexte adecvate (2 puncte);

3. Scriitorul a folosit în text cuvîntul *groază*, care face parte dintr-o serie bogată de sinonime. Notați această serie și explicați, pe scurt, de ce scriitorul a ales tocmai acest cuvînt (2 puncte);

4. În fragmentul dat, autorul folosește mai multe sinonime ale cuvîntului *țară*. Găsiți aceste sinonime și adăugați, eventual, altele. Reproduceți versuri din poezii învățate, în care să apară unii dintre acești termeni sinonimici (3 puncte);

5. Cuvîntul *bărbat*, folosit în text, a dezvoltat mai multe derivate în limba română. Unul dintre ele este prezent și în fragmentul reprodus. Identifică-l, adăugînd și alte derivate cunoscute de voi (1 punct).

Rezultatele ne-au arătat că o astfel de *verificare completă și continuă*, realizată prin modalitățile amintite, de-a lungul întregului capitol (sistem de lecții), face facultativă prezența unor subiecte de lexicologie în teza trimestrială. O revenire la lexicologie se va putea face în recapitularea finală de la sfîrșitul anului.

Anuarul învățămîntului ungar

(Urmare din p. 39)

astfel redactat încît să fie cît mai util cadrelor didactice. În acest scop se pune un accent deosebit pe varietatea și multitudinea informațiilor concrete. Potrivit tradiției, anuarul prezintă un tablou complex despre un an de învățămînt, respectiv 1982/1983, acesta incluzînd și un studiu de bilanț semnat de ministrul învățămîntului. Datele statistice sintetice și compartimentate pe trepte și profiluri, o culegere a reglementărilor juridice și de ordine din domeniul învățămîntului, prezentarea structurii și activității Ministerului Culturii și a Sindicatului Personalului Didactic, cronica acțiunilor importante din domeniul învățămîntului, lista cadrelor didactice care au primit ordine și titluri, a lucrărilor distinse ale Editurii Didactice întregesc informațiile oferite.

O serie de studii, deși se referă la anul școlar respectiv, depășesc cadrul acestuia prin analiza aprofundată a problemei (de ex. situația și perspectiva școlii generale) sau prin tratarea multilaterală a fenomenelor (activitatea Sindicatului Personalului Didactic între două congrese). Se cuvin amintite tot aici unele articole despre introducerea în școli a calculatoarelor, despre rolul bibliotecilor școlare, despre interdependența învățămîntului și culturii de masă. Se prezintă, de asemenea, activitatea și componența Comisiei Culturale a Adunării de Stat, a Societății Maghiare de Pedagogie, a Centrului Național de Tehnică Didactică, a unor preocupări ale Editurii Didactice. Cititorul are posibilitatea să cunoască activitatea orașului copiilor de la Fót în ultimii 25 de ani, să parcurgă studii interesante despre unele personalități culturale aniversate. Un grupaj de informații permite cunoașterea unor tendințe principale ale învățămîntului din diferite țări. În rubrica de amintiri din trecut se publică un articol despre primul anuar al învățămîntului, fragmente din articolele apărute acum 30 de ani în revista „Köznevelés", iar profesorul Kovács Péter evocă episoade interesante — legate și de învățămîntul românesc — din viața și activitatea sa îndelungată.

Prin bogăția și varietatea conținutului său, Anuarul învățămîntului ungar oferă cititorilor atît informații utile, cît și o lectură interesantă și plăcută. (M. B.)

O expoziție școlară în sprijinul optimizării predării-învățării literaturii române

Prof. PETRU BACIU
Liceul Industrial «Aurel Vlaicu» din Orăștie

ÎNTRUCÎT PRESTIGIUL UNEI INSTITUȚII DE ÎNVĂȚĂMÎNT REZULTĂ ȘI DIN CONTRIBUȚIA EI LA PROMOVAREA EXPERIMENTULUI ȘCOLAR, la înnoirea mijloacelor de învățămînt, catedra de limba și literatura română din liceul nostru s-a aflat printre colectivele cele mai implicate în acțiunile și manifestările cu acest caracter.
Un exemplu îl constituie expoziția școlară cu mijloace de învățămînt la obiectul Limba și literatura română, care a cunoscut mai multe ediții. Ea a fost, de fiecare dată, organizată ca urmare a unor cerințe de perfecționare, într-unul din cabinetele de limba română, care prin mobilierul adecvat permite aranjarea exponatelor într-o formă optimă.

Prima ediție, în aprilie 1982, a răspuns nevoii de a participa cu contribuții originale la un schimb de experiență organizat în liceul nostru pe tema cabinetelor de limba română cu un grup de 40 profesori de specialitate din județul Cluj. Ne-am gîndit că o simplă vizită în cabinete, unde materialul intuitiv este așezat în mape, sertare, vitrine, dulapuri nu oferă vizitatorului o imagine concretă a ceea ce am realizat de-a lungul anilor. De aceea am luat hotărîrea ca la acest schimb de experiență tot materialul nostru didactic, mijloacele de învățămînt create și confecționate după concepția membrilor catedrei, să fie afișat ca să poată fi văzut și studiat în întregime. Nu am expus mijloace de învățămînt primite, material audiovizual primit, aparatură. Colegii din județul Cluj au apreciat materialul, au pus întrebări, și-au îndreptat atenția spre unele exponate, iar la ședința de concluzii în urma vizitării mai multor cabinete de limba română din județul Hunedoara, în care nu au fost orgarizate asemenea expoziții, au împărtășit aprecieri deosebite pentru cele văzute la noi.

Găsind modul acesta de organizare și valorificare a mijloacelor de învățămînt deosebit de instructiv și eficient pentru profesorii de această specialitate, Inspectoratul Școlar al Județului Hunedoara a organizat un alt schimb de experiență și vizită la expoziția noastră cu șefii de catedră, profesori de limba română de la liceele și școlile cu 10 clase din județ. La un cerc pedagogic din zona Brad, județul Hunedoara, ținut după vizitarea expoziției noastre, s-au purtat discuții îndelungate despre exponatele văzute la liceul din Orăștie.

O a doua ediție a expoziției am organizat-o în aprilie 1983, la recomandarea Inspectoratului Școlar al Județului Hunedoara, cu ocazia schimbului de experiență la nivel național, pe tema orientării școlare și profesionale, ținut în județul nostru, iar a treia ediție am organizat-o cu ocazia schimbului de experiență cu un grup de 50 cadre didactice, directori de școli și licee, mulți dintre ei profesori de limba română, inspectori școlari din județul Neamț.

Subliniem că, la fiecare ediție, expoziția noastră a fost văzută de diferite clase de elevi, de profesori din oraș și zonă, de public din oraș, de reprezentanți ai organelor locale și de învățămînt de la județ și chiar ai M.E.I.

O a doua mapă se intitulează: **„Personalități și evenimente istorice prezente în literatură"**. Ea cuprinde următoarele planșe și titluri: Dacii, Mircea cel Bătrîn, Ștefan cel Mare, Vlad Țepeș, Mihai Viteazul, Dimitrie Cantemir, Ioan Vodă cel Cumplit, Răscoala lui Horea, Cloșca și Crișan, Revoluția de la 1848, Avram Iancu, Unirea din 1859, Războiul 1877, Unirea 1918.

Pe fiecare planșă apar reproduceri, fotografii, imagini cu personalitatea istorică respectivă sau cu evenimentul istoric. Pe fiecare din aceste planșe apar titlurile operelor literare cu tema respectivă. De exemplu, planșa „Ștefan cel Mare" cuprinde următoarele titluri de opere avîndu-l ca erou pe Ștefan: Gr. Ureche — Portretul lui Ștefan cel Mare, I. Neculce — O samă de

cuvinte, B. Delavrancea — Apus de soare, M. Sadoveanu — Fraţii Jderi, Viaţa lui Ştefan cel Mare, D. Bolintineanu — Muma lui Ştefan cel Mare.

Mapa „**Case memoriale ale scriitorilor**" cuprinde planşele: Nicolae Bălcescu, Grigore Alexandrescu, Vasile Alecsandri, B.P. Hasdeu, M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, I. Slavici, B. Delavrancea, Al. Vlahuţă, G. Coşbuc, M. Sadoveanu, L. Rebreanu, O. Goga, T. Arghezi.

Fiecare planşă conţine aprecieri critice, portret, imagini de familie, casa-muzeu, exponate.

Tot în acest compartiment au fost afişate pliantele literare, fiecare avînd opt imagini, începînd de la portrete, imagini de familie, grupaj de cărţi, manuscrise, aspecte din operă. Am confecţionat **Pliante** cu următorii scriitori: I. Budai-Deleanu (Imagini din satul Cigmău); V. Alecsandri, I. Creangă, I. Slavici, M. Eminescu, O. Goga, Gr. Alexandrescu, T. Arghezi, L. Blaga, M. Sadoveanu, L. Rebreanu.

Pe unele pliante, ultima imagine este legată de activitatea noastră pentru cunoaşterea şi preţuirea scriitorului respectiv. De exemplu, pe pliantul „Liviu Rebreanu" am aşezat o fotografie cu întîlnirea unui grup de profesori şi elevi de la liceul nostru cu Rodovica Boldijar — prototipul Anei Baciu din romanul „Ion".

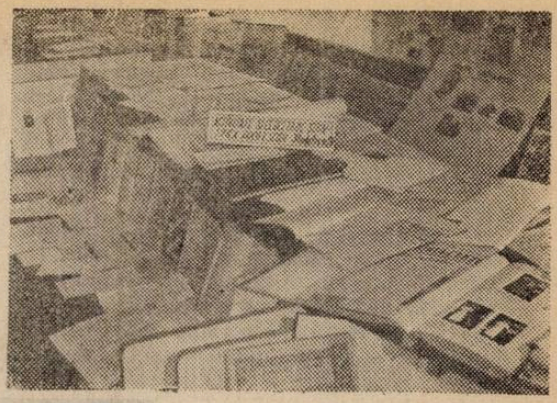
Al doilea compartiment al expoziţiei îl constituie vitrina: **Reviste şi ediţii rare aflate în zestrea cabinetului.** Aici vizitatorul poate vedea numere originale din revistele: Curier de ambe sexe; Magazin istoric pentru Dacia; Espatriatul; Gazeta de Transilvania; Familia; Vatra; Columna lui Traian; Convorbiri literare; Luceafărul; Transilvania; Semănătorul; Viaţa Românească (seria Iaşi); Sburătorul; Neamul românesc; Neamul românesc literar; Vieaţa nouă; Bilete de papagal; Gîndirea; Korunk.

Între ediţiile rare, ediţiile princeps ce le prezentăm elevilor la diferite lecţii se găsesc, V. Alecsandri: „Doine şi lăcrămioare", Paris, 1853; „Poeziile marelui logofăt Iancu Văcărescu", Bucureşti, 1848; I. L. Caragiale: „Momente", 1901; L. Rebreanu: „Frămîntări", 1912.

Faţă de aceste piese rare toţi vizitatorii au manifestat mult interes şi atenţie. Aici rolul nostru este doar că le-am achiziţionat an de an în zestrea cabinetului de limba şi literatura română şi le valorificăm la lecţii.

Al treilea compartiment îl constituie: **„Munca ştiinţifică şi de cercetare a membrilor catedrei de limba română".**

Acesta însumează în decursul anilor cinci cărţi tipărite şi peste 100 de articole publicate, la fel, numeroase programe cu participări la cele mai diferite sesiuni ştiinţifice. Aici



pot fi văzute articole şi studii tipărite în: Albina (Bucureşti); Drumul socialismului (Deva); Limba şi literatura română (Bucureşti); Învăţămîntul liceal şi tehnic profesional (Bucureşti); Orizont (Timişoara); Revista de pedagogie (Bucureşti), Ritmuri (Deva), Tribuna (Cluj Napoca).

După conţinut, lucrările tipărite ale membrilor catedrei se referă la: folclor, istorie, istorie literară şi culturală, pedagogie-metodică, valorificarea patrimoniului cultural local, turism.

Compartimentul al patrulea al expoziţiei îl constituie vitrina ce oglindeşte: **Activitatea de cercetare a elevilor.**

Aceasta cuprinde:

a) Programele tipărite cu participarea elevilor în ultimii ani la sesiuni ştiinţifice judeţene şi naţionale;

b) Lucrările prezentate la aceste sesiuni. Între acestea amintim: 1979 — „Interferenţe daco-romane în limbajul din zona Orăştie", elev Bucur Traian, 1979 — „Elemente convergente toponimo-onomastice din zona Orăştie" (elevi Maier C. şi Bucur T.); 1980 — „Toponime în zona cetăţilor dacice din munţii Orăştiei care atestă continuitatea" (elev Bucur T.); 1981 — „Nedeea în satele de pe Valea Grădiştei, element de tradiţie şi continuitate" (elev Dînşorean A.); 1982 — „O nouă variantă a Mioriţei culeasă din Munţii Orăştiei" (elev Dosa C.);

c) Diploma primită.

În ultimii ani, ca rod al cercetării desfăşurate de elevi, coordonată de profesori, elevii noştri au obţinut premii, menţiuni la nivel judeţean şi naţional. Pot fi văzute în acest sens diplomele elevilor obţinute la sesiunile de comunicări de la Craiova şi Iaşi.

d) Consemnarea acestei activităţi în presă.

Ultimul compartiment al expoziţiei este vitrina ce redă activitatea cercului literar „Mihai Eminescu" de la liceul nostru, activitate făcută cunoscută prin articole publicate şi în presa centrală.

Această vitrină cuprinde:

— Un registru „Protocolul ședințelor" ce consemnează pe 51 de pagini procese-verbale dintre anii 1867—1870 ale societății de lectură a elevilor români de la Colegiul reformat „Kun" din Orăștie. Pe aceștia îi considerăm precursorii cercului literar de azi.

— Registrul de procese-verbale al cercului literar „Mihai Eminescu" începînd din 1958 pînă în prezent. Asemenea piesă ținută la zi, spun vizitatorii, nu s-a văzut la nici o altă școală. Registrul permite reconstituirea activității și continuitatea în această muncă.

— Albumele cercului, în număr de patru, care reconstituie în imagini fotografice și text prescurtat serbările festive organizate de cercul literar începînd cu 1961, pînă în prezent.

— Revista cercului „Pagini școlare", numere dactilografiate și tipărite.

— Creații ale elevilor, poezii, proză, teatru, manuscrise și tipărituri.

— Referate, culegeri de folclor.

Fiecare exponat însumează muncă asiduă a membrilor catedrei și a elevilor noștri. Eficiența în munca la clasă este incontestabilă, așa cum atestă rezultatele unei cercetări aflate în desfășurare, asupra căreia vom insista într-un viitor studiu.

Introducerea limbajului specializat în lecția de limba engleză

Lector univ. dr. LILIANA DRAGOȘ,
prof. LIANA MICLEA

Eficiența predării limbilor moderne în învățămîntul liceal este exprimată prin gradul de competență al elevilor atît în utilizarea limbii în general, cît și a limbajului de specialitate, legat de profilul liceului și deci de viitoarea lor profesiune.

Profesorului de limbă modernă îi revine, pe de o parte, sarcina de a organiza și elabora strategii didactice prin care să se poată asigura trecerea de la faza de *manipulare* a limbii la faza de comunicare, de folosire activă și conștientă a limbajului specializat, iar pe de altă parte, să elaboreze materialul propriu-zis (texte, exerciții, material intuitiv tehnic etc.).

Manualele de limba engleză pentru clasa a IX-a și a X-a nu ne oferă materiale din sfera limbajelor de specialitate, iar broșurile cu texte tehnice pentru diverse profiluri (mecanică, electrotehnică, construcții etc.) sînt prevăzute pentru clasele a XI-a și a XII-a. Cu toate acestea, textele „Hand-Tools" (I, II) și „Labour Safety Protection" se pot folosi și la clasa a IX-a, fiind în concordanță cu pregătirea lor de specialitate. Considerînd necesară introducerea elevilor în limbaje specializate încă din clasa a IX-a, am întreprins un experiment în acest sens, în anul școlar 1983—1984, la Liceul Industrial Armătura (profil mecanică) din Cluj-Napoca. Experimentul a cuprins 4 clase cu un efectiv de 137 elevi.

Obiectivele experimentului:

1) Selectarea vocabularului de specialitate care să stea la baza textelor, fiind folosit cu precădere în exerciții reproductiv-productive.

2) Lărgirea posibilităților de exprimare (sinonime, antonime, familii de cuvinte etc.) în scopul dezvoltării capacității elevilor de a le folosi în descrierea uneltelor, aparatelor, mașinilor cu care aceștia lucrează în activitatea lor productivă.

Pentru a fi în concordanță cu pregătirea lor teoretică și practică de specialitate, ne-am consultat în permanență cu profesorii — ingineri și maiștri-instructori, realizînd dezideratul major al interdisciplinarității, și de comun acord am stabilit un barem care a cuprins 75—80 unități lexico-gramaticale tehnice din care în testul final au fost folosite 30, ținîndu-se cont de indicațiile M.E.I. referitor la această problemă.

Strategia de lucru a urmărit antrenarea în permanență și într-o măsură egală a celor patru deprinderi fundamentale (audierea, vorbirea, citirea și scrierea).

Ținînd cont de faptul că elevii cuprinși în experiment provin de la diferite școli din municipiu, am considerat necesară o testare a cunoștințelor lor de limbă. Pentru aceasta, la toate cele 8 clase a IX-a, după primele săptămîni de practică în atelierele școlii, s-a dat un chestionar cuprinzînd următoarele întrebări: La ce oră începe practica? Cîte ore lucrezi în atelier? Cu cine lucrezi în atelier? Îți place sau nu munca pe care o efectuezi? Crezi că îți folosește ceea ce vezi și faci în atelier? Cum ți-ai imaginat desfășurarea activității practice?

În funcție de rezultatele obținute, ne-am oprit la 4 clase ai căror elevi aveau aproximativ același bagaj de cunoștințe.

Din analiza chestionarului s-a desprins și ideea că este nevoie de o întărire a motivației pentru practica în atelier, ceea ce ar trebui să constituie o preocupare permanentă a întregului colectiv profesoral.

Avînd în vedere faptul că „Lecția eficientă este aceea care concură la dezvoltarea intelectuală a elevilor, a gîndirii lor, la formarea și consolidarea deprinderilor de muncă intelectuală, la îmbogățirea sferei emoționale, la dezvoltarea interesului pentru învățătură și muncă, angajîndu-i în forme pozitive de comportament"[1], textele din broșură[2] au fost grupate astfel:

1) Noțiuni de protecția muncii și organizarea atelierului;
2) Unelte (Hand-Tools).

Lecțiile s-au ținut în cabinetele de specialitate și în ateliere, dotate cu materialul didactic necesar.

Respectînd principiul de progresie de la simplu la complex, exercițiile au fost organizate astfel încît să asigure atît reluarea spre fixare a cunoștințelor dobîndite anterior, cît și asimilarea celor nou predate. De asemenea, am îmbinat exercițiile structurale cu cele problematice, urmărind prin aceasta să formăm și să adîncim gîndirea creatoare a elevilor noștri, lărgirea orizontului profesional de specialitate, dezvoltarea vorbirii și stimularea elevilor pentru munca independentă.

Tehnica de lucru a cuprins următoarele *grupe de exerciții cu diferite variante*. Exemplificăm prin textul Hand-Tools.

1. Se citește textul cu explicarea în paralel a cuvintelor (sinonime, antonime). Se fixează lexicul prin exerciții de tipul:

a) completați spațiile libere cu cuvinte potrivite din text;

e.g. I drive nails with a.....
A mechanic grips things with a....
He bends and cuts wire with a.... etc.

b) răspunsuri la întrebările adresate clasei de către profesor:

What must a locksmith perform?
What is each working place provided with?
What is a hammer (screwdriver) used for?
What do you use pincers (pliers) for?
etc.

Ca variantă de lucru: profesorul prezintă primul paragraf din text (analizează și explică lexicul), urmînd ca elevii să studieze restul paragrafelor pe bază de muncă independentă sau pe grupe, prin consultarea dicționarului.

2. Profesorul cere elevilor să recunoască formele verbale din text, scoțînd astfel în relief caracteristicile limbajului tehnic, predominanța diatezei pasive (diateza reflexivă în limba română) și a formei în *-ing*.

Se știe că forma în *-ing* poate fi atît gerunziu cît și participiu. S-a considerat necesar să se dea cîteva din caracteristicile mai importante ale acestei forme pentru ca elevii să le poată diferenția. Astfel, gerunziul — formă verbală cu valoare de substantiv — va apărea frecvent:

a) după prepoziții

e.g. The hacksaw is used for cutting metal

b) precedat de un adjectiv posesiv

e.g. His unscrewing screws with a knife is a bad habit

în timp ce participiul — formă verbală cu valoare de adjectiv — ne apare astfel:

e.g. The kacksaw is a cutting tool (unealtă care taie) used for separating metals into pieces.

Alte exemple:

Gerunziu	Participiu
screw-cutting tool (unealtă de tăiat și filetat)	a cutting edge (o margine care taie)
a sleeping-car	a sleeping child
a swimming-pool	the coming year

S-a atras atenția elevilor că gerunziile în general formează cuvinte compuse (linioară de unire) și sînt întotdeauna accentuate, pe cînd în cazul participiului, substantivul este accentuat.

Se cere elevilor să recunoască forma verbală *-ing* din text și apoi să formuleze exemple proprii.

3. Se proiectează un tabel cuprinzînd verbe de acțiune și substantive, urmînd ca elevii să stabilească relația între aceste două categorii gramaticale și apoi să le utilizeze în descrierea și folosirea uneltelor.

Verbs of Action	Word List
to perform	hammer
to fulfill	chisel
to beat	file
to grip	shears
to grasp	pincers
to bend	pliers
to cut	hacksaw
to drive	tap
to screw	spanner
to turn	wrench
to smooth	drill
	locksmith
	handle
	jaw
	nail

[1] Miron, Ionescu. *Lecția între proiect și realizare*. Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982, p. 53.
[2] *Culegere de texte tehnice — clasele XI—XII — profilul mecanică*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

ANEXA 1

1 ●	2 C	3 H	4 I	5 S	6 E	7 L	8 ●	9 O	10 K	11 ●
2 W	R	A	P	●	●	●	●	●	●	G
3 R	A	N	●	S	C	R	A	P	E	R
4 E	N	D	●	M	E	A	S	U	R	E
5 N	E	L	S	O	N	●	S	T	A	Y
6 C	●	E	M	O	T	I	O	N	●	●
7 H	F	●	A	T	●	C	R	A	F	T
8 ●	I	●	R	H	●	E	T	●	A	O
9 S	L	O	T	●	S	C	●	U	N	O
10 H	E	N	●	S	C	R	E	W	●	L
11 E	●	●	F	I	R	E	●	●	D	●
12 ●	●	D	●	T	E	A	M	●	R	A
13 ●	C	I	A	●	E	M	P	T	Y	●
14 F	A	S	T	E	N	●	●	O	●	A
15 ●	T	H	E	N	●	P	I	P	E	S

4. Ca moment de destindere dar în acelaşi timp util pentru fixarea vocabularului s-au rezolvat cuvinte încrucişate (vezi Anexa 1).

5. Se cere elevilor să compună un dialog (cîte doi elevi, după cum stau în bancă), între maistru şi elev pe microsituaţii. Cel mai bun dialog se scrie pe tablă.

6. Simularea, care implică direct elevii în diverse situaţii, a interesat şi activat foarte mult clasa. Ea s-a desfăşurat în două variante; *a)* un elev a prezentat activitatea lui din atelier unui alt elev, prieten de la altă şcoală; *b)* ghid-maistrul a prezentat uneltele din atelier şi toată munca din atelier unui grup de elevi — aceştia pun întrebări.

7. Nu am omis din experimentul nostru nici traducerea, care a cuprins un text bazat pe activitatea zilnică desfăşurată de elevi în atelier.

Pentru verificarea eficienţei strategiei de lucru abordate am dat o traducere care a cuprins 50 de unităţi lexicale, din care 20 au fost termeni tehnici. Elevii au ales sensul adecvat contextului în procent de 71,5%.

În urma corectării lucrărilor scrise, greşelile au fost grupate în greşeli de ortografie, de vocabular, structură şi punctuaţie.

Din totalul de 137 de lucrări, 88 au obţinut media peste 7, ceea ce înseamnă 64,25%.

Am ţinut cont şi de timpul în care elevii au efectuat lucrarea (elevii au avut la dispoziţie 20 de minute). Din analiza rezultatelor reiese că doar 9 elevi nu au terminat lucrarea în 20 de minute (6,57%), ceea ce înseamnă că testul a putut fi efectuat în timpul stabilit.

Pentru a avea o imagine clară asupra rezultatelor obţinute, s-a făcut în primul rînd media aritmetică la fiecare grupă, apoi s-a calculat dispersia şi abaterea mediei pătratice şi s-a aplicat testul Student (vezi Anexa 2).

Rezultatele obţinute arată că probabilitatea este nesemnificativă, ceea ce înseamnă că toţi elevii şi-au însuşit noţiunile de bază şi sînt capabili să opereze cu ele.

Pentru verificarea durabilităţii şi temeiniciei însuşirii cunoştinţelor şi totodată pentru dezvoltarea motivaţiei pentru muncă, exerciţiile de simulare au fost mereu în atenţia noastră.

ANEXA 2

	I(IX M_2)	II (M_3)	III(M_6)	IV (M_7
n	36	33	32	36
$\bar{x}$	7,28	6,82	6,81	7,06
σ^2	3,98	2,78	1,39	2,79
σ	1,99	1,67	1,18	1,67
e	0,33	0,29	0,21	0,28

	I—II	I—III	I—IV	II—III	II—IV	III—IV
t	1,022	1,146	0,500	0,037	0,706	0,694
p	nesemnif.	nesemnif.	nesemnif.	nesemnif.	nesemnif.	nesemnif.

n = numărul de subiecţi
$\bar{x}$ = media aritmetică σ^2 = dispersia σ = abaterea medie pătratică e = eroarea tip a mediei = testul Student
p = probabilitatea cu care se poate afirma dacă diferenţa între cele două medii este semnificativă

În concluzie, putem afirma că prin exercițiile oferite elevilor i-am determinat pe aceștia să gîndească în limba engleză, să întreprindă o acțiune proprie de investigare, de redescoperire a realității înconjurătoare, de dobîndire a cunoștințelor prin efort propriu.

BIBLIOGRAFIE

Baina, Andrei, *Formarea specialiștilor de mîine, din perspectiva manualelor de limbi străine*, în *Limbile moderne în școală*, București, 1979, vol.II.

Cerghit, Ioan, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, E.D.P., București, 1983.

Chițoran, Mariana, *Teaching Foreign Languages as Communication*, în *Limbile moderne în școală*, București, 1981, vol. I.

Dănilă, Viorica, *Engleza tehnică*, Editura tehnică, București, 1983.

Drăgan, Ion, *Coretarea intereselor școlare cu cele profesionale*, în „Revista de pedagogie" nr. 10/1984.

Ene, Cornelia, *Tratarea diferențiată în predarea englezei tehnice*, în *Limbile moderne în școală*, București, 1981, vol. I.

Gălățeanu, Georgiana, *Instrumentele de evaluare a deprinderilor de limbi străine*, în *Limbile moderne în școală*, București, 1980, vol. II.

Jelescu, Anghel, Constanța, *Sugestii metodologice pentru predarea limbajelor de specialitate*, în *Limbile moderne în școală*, București, 1980, vol. II.

Steinbach, M., *Prelucrarea statistică în medicină și biologie*, Editura Academiei R.S.R., București, 1961.

Vascenco, Olimpia, *Probleme actuale ale predării limbilor străine în școală*, în *Limbile moderne în școală*, București, 1981, vol. I.

Lărgirea orizontului de cunoaștere la elevii din gimnaziu, prin compunerile cu conținut biologic

Prof. IFRIM POPESCU
Școala Nr. 3 Rădăuți

PRINTRE MĂSURILE DE OPTIMIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT sînt și temele de rezolvat acasă ce le primesc elevii, în vederea consolidării cunoștințelor dobîndite în clasă. La biologie, aceste teme cer elevului să participe printr-un efort de muncă independentă la înțelegerea și interpretarea științifică a unor noțiuni și fenomene biologice, la executarea unor scheme, desene, planșe etc. care să-i ducă la însușirea conștientă a cunoștințelor prevăzute de programa școlară.

Se pot da și teme cu caracter facultativ, de studiere a unei bibliografii suplimentare, pe care profesorul o recomandă elevilor în vederea completării și aprofundării informațiilor cuprinse în manuale.

Experiența noastră validează adevărul psihopedagogic asupra rolului informativ și formativ al compunerilor cu tematică din domeniul biologiei.

Motivația demersului nostru metodic constă în *caracterul interdisciplinar mai pronunțat al biologiei, în nevoia de continuitate a unei practici didactice din clasele primare* (compunerile) *și în dorința lărgirii orizontului de cultură biologică în ciclul gimnazial.*

În acest demers se individualizează cu ușurință patru etape pe care încercăm să le tratăm sintetic în continuare:

1. **Selectarea temei.** Compunerea se bazează pe procesul de cunoaștere a elevului. Bagajul informațional dobîndit în orele de biologie, împletit organic cu acumulările interdisciplinare și dezvoltat de curiozitatea de cercetare, antrenează elevul în procesul de redactare a compunerii în măsura în care am reușit să-i angajăm sensibilitatea și adeziunea la tema propusă.

La alegerea temei am ținut seama cu deosebire de nivelul de pregătire al clasei și de preferințele și preocupările de lungă durată ale profesorului, transferate treptat în activitatea cu elevii. Cu cît tema a avut mai multe elemente izvorîte din viața și aspirația elevilor, cu atît mai mult s-a ridicat valoarea științifică și estetică a compunerii.

Astfel, la clasa a V-a am ales teme ca: „Laboratorul viu", „Aurul verde", „Pîinea", „Povestea unei cămăși" etc.

La clasa a VI-a, teme ca: „Viața în adîncuri", „Avem ce învăța de la albine"?, „O zi la pescuit", „Animalele și mediul lor de viață".

La clasele a VII-a și a VIII-a: „Hrană pentru toți copiii lumii", „Drumul unei picături de sînge", „Profilaxia și riscul de a ne îmbolnăvi", „Victimele tutunului", „Limitele imaginației" etc.

Și alte teme cu un bogat conținut științific și educativ ne oferă programa de biologie, la sugestia profesorului, care va ști

să declanşeze şi motivaţia necesară pentru o soluţionare optimă a compunerii.

2. **Lansarea temei în clasă** am făcut-o la finele unui capitol (sau teme), propunînd elevilor compunerea care urmează să capete *caracter de lucrare independentă de biologie.*

Selectarea temei a fost strîns legată de specificul zonei geografice şi a implicaţiilor economico-sociale, cultural-educative, în care şcoala pregăteşte viitoarea forţă de muncă.

Voi justifica cele afirmate prin două exemple de teme pe care le-am ales la clasa a V-a.

Tema „Aurul verde" am recomandat-o elevilor după ce am predat gimnospermele — Molidul.

Pentru a trata această compunere, elevii ştiu că judeţul Suceava deţine cea mai mare pondere în industria forestieră şi de prelucrare a lemnului. Au făcut excursii la pădure, la fabricile de cherestea, la cele două fabrici de mobilă din oraşul Rădăuţi unde lucrează majoritatea părinţilor, produsele acestora fiind apreciate şi peste hotare. Elevii înţeleg că aceste bogăţii cu care se mîndresc cei din Ţara de sus nu sînt numai frumuseţi naturale ce trebuie ocrotite şi exploatate raţional, ci ele reprezintă un tezaur istoric, folcloric şi patriotic — „Românul a fost şi este frate cu codrul", „Împărat slăvit e codrul". Codrul a fost leagăn, doină şi adăpost în istoria neamului nostru.

Prin compunerea sa elevul înţelege mai bine legătura organică dintre om şi natură. Molidul nu va fi privit numai din punct de vedere morfo-fiziologic, ci ca o resursă economică importantă şi un frate care a fost martorul trecutului istoric al neamului nostru şi de aici motivaţia dragostei pentru aceste meleaguri minunate încărcate de legendă şi istorie.

Un alt exemplu, la clasa a V-a, după ce am predat plantele textile, le-am sugerat tema „Povestea unei cămăşi".

Elevii au văzut la Muzeul tehnicii populare bucovinene din Rădăuţi uneltele cu care oamenii acestor locuri de mii de ani şi-au confecţionat îmbrăcămintea şi cele necesare traiului din plantele ce le cultivau. Cunosc de la părinţi şi bunici despre obiceiurile tradiţionale legate de prelucrarea inului şi a cînepii ca: topitul, torsul, urzitul, ţesutul, ghilitul (albitul) etc., despre clăcile renumite în aceste locuri. Măiestria acumulată de veacuri de aceşti artizani anonimi care au ştiut să pună suflet, talent şi pasiune în fiecare împunsătură de ac. De aceea, cînd mergi la Putna şi vezi poporul în straie de sărbătoare, înţelegi de ce omul şi natura se contopesc într-un tot organic.

Într-un an şcolar angajăm elevii la cel mult 2—3 lucrări. Aceste lucrări nu provoacă supraîncărcarea activităţii elevilor, deoarece le eşalonăm raţional în timpul anului şcolar, asigurăm îndrumarea lor activă pe toată durata elaborării, iar elevii manifestă deplin interes pentru acest gen nou de activitate de cunoaştere.

Pentru a trezi şi întreţine interesul faţă de aceste teme sensibilizăm clasa de elevi prin: scurte lecturi biologice, reluarea unor fragmente din compunerile prezentate anterior de elevi; proiecţii fixe sau mobile, excursii şi vizite cu caracter biologic. Aceste acţiuni se încheie cu recomandări concrete de lucru pentru elevi şi cu bibliografia necesară.

Temele propuse le menţionăm în planificarea trimestrială, la rubrica „teme pentru acasă", la capitolul respectiv.

3. **Redactarea lucrării.** Realizarea lucrării reprezintă o activitate creativă a elevilor, iar profesorul are menirea de a da consultaţii, eventuale intervenţii pe text sau în clarificarea unor noţiuni ştiinţifice izvorîte din lectura elevilor şi de a solicita sprijinul şi colaborarea profesorului de limba română. Învăţare devine creativă prin activism participativ demonstrat de elevi, prin declanşarea în clasă a unei activităţi colocviale relativ libere, în care profesorul este mai mult un coordonator, prin aprecierea punctelor de vedere originale, stimulînd, pe diferite căi, vectorii creativi la elevi[1]. Cînd este o activitate formală, o sarcină obligatorie a fi îndeplinită, nu din pasiune şi convingere cît din alte raţiuni, compunerea rămîne o acţiune ineficientă.

4. **Valorificarea lucrării.** *Verificarea, corectarea şi aprecierea compunerilor are o deosebită valoare psihopedagogică.* Analizăm cu grijă impresiile din caietele elevilor, care sînt rodul unei munci independente şi pe această cale reuşim să cunoaştem rezultatele muncii elevilor noştri.

Consecinţele acestei verificări au implicaţii pe plan informativ şi formativ, reliefînd trăsăturile temperamentale, interesele, înclinaţiile, aptitudinile şi direcţiile spre care converg afecţiunile elevilor. Profesorul stabileşte care dintre compuneri pot forma o bază de discuţii în clasă, evidenţiindu-se cele deosebite atît sub raport ştiinţific cît şi stilistic, folosind în acest scop sprijinul competent al colegului — profesorul de limba română.

După prezentarea şi evaluarea compunerii în colectivul clasei, procedăm la atribuirea de note, echivalente cu o examinare orală sau scrisă curentă[2].

Lucrările deosebite, adevărate eseuri de biologie, le utilizăm ca modele şi la alte clase,

[1]. Paul Popescu Neveanu — *„Creativitate şi învăţare"*. „Revista de pedagogie", nr. 1/1980.
[2]. Pelaghia Popescu. *Examinarea curentă*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971.

iar la finele anului școlar pot fi prezentate în caiete la expoziția școlară, unele dintre ele fiind propuse pentru publicare în reviste pentru copii și tineret. Important este și faptul că pot fi atrași la asemenea activități și elevii slabi, care urmăriți pentru o muncă îndeaproape, îndrumați, înregistrează progrese.

În concluzie, vom aduce cîteva argumente prin care dorim să confirmăm rolul pe care îl are compunerea în cadrul orelor de biologie.

1) Cunoașterea naturii mediului înconjurător cu toate fenomenele sale biologice și nebiologice, pentru formarea unor noțiuni, idei, convingeri și raționamente despre lumea înconjurătoare. Toate acestea integrează elevul în mediul său de viață, îi trezesc curiozitatea, spiritul de observație și dragostea pentru natură, facilitîndu-i înțelegerea relațiilor complexe ce au loc în natură[3].

În compunerea „Viață în adîncuri" elevul T.G. din clasa a VI-a arată: „Dacă mai există totuși în Oceanul planetar ființe necercetate de om și adîncuri necunoscute încă, nu va fi departe ziua cînd progresul tehnic, omul, prin curajul, voința și priceperea sa și în aceste locuri va face lumină".

2) Îi determină pe elevi să folosească bibliografia de specialitate care să ducă la formarea unor noțiuni precise din punct de vedere științific, clare și sistematice. Familiarizează elevii cu diferite surse de cunoaștere, contribuie la formarea priceperii de a descifra sensul unui text, de a folosi literatura de referință, a reflecta asupra ei și de a elabora planul de idei. Prin îmbinarea cunoștințelor științifice cu imagini din literatura beletristică contribuim la completarea culturii generale.

3) Pe lîngă formarea unui limbaj gramatical, compunerile pe teme biologice dau posibilitatea introducerii în exprimarea scrisă și orală a elevilor a noțiunilor științifice. Asimilarea acestor noțiuni și formarea unei gîndiri științifice trebuie să fie urmărită de profesorul de biologie — pentru a nu se altera corectitudinea reprezentărilor pe care și le formează elevii despre fenomenele lumii vii. Însușirea logică a termenilor științifici trebuie să fie în atenția întregului colectiv didactic pentru eliminarea unor tendințe de memorare mecanică; se evită supraîncărcarea elevilor, ducînd astfel la creșterea interesului pentru studiul biologiei și al altor discipline de învățămînt.[4]

4) Compunerea îmbrățișează aproape toate obiectele de învățămînt. Ea favorizează dezvoltarea spiritului de observație; cultivarea deprinderii de a gîndi; formularea gîndurilor în mod explicit; dezvoltarea imaginației reproductive și recreative; sensibilizarea cu dimensiunile ei cognitive și expresive. Compunerile nu reprezintă doar un capitol al muncii elevilor, ci un „mijloc complex" de formare a personalității preadolescenților[5].

Elevul înțelege că există o interdependență între toate materiile predate în școală și că unele modalități de lucru (de exemplu: lucrul cu fișe, scoaterea ideilor principale, demonstrația, rezolvarea unor probleme, într-un cuvînt, modalități de muncă științifică) sînt general valabile.

Pentru realizarea caracterului interdisciplinar prin compunerile cu tematică biologică, *este necesară o colaborare mai strînsă cu profesorii de diferite specialități și în mod special cu profesorul de limba română*, modalități ce contribuie la perfecționarea conținutului învățămîntului.

5) Compunerea cu conținut biologic stimulează spiritul de observație al elevilor asupra lumii înconjurătoare, făcîndu-i să înțeleagă atît materialitatea lumii vii cît și legitățile dezvoltării acesteia, să se convingă că în natură nu există forțe supranaturale, totul fiind subordonat și condiționat de legi obiective. Totodată, elevii pot fi conduși să înțeleagă dezvoltarea istorică a viețuitoarelor și să-și dea seama că omul, cunoscînd legile naturii, o poate modifica și dirija în folosul său.

În compunerea „Laboratorul viu", la clasa a V-a, elevii au explicat că: „în procesul de fotosinteză substanțele anorganice sînt transformate în substanțe organice, sub influența energiei solare, fără a exista o forță supranaturală". Eleva T.E., clasa a V-a, a arătat, de asemenea, că „bogăția recoltei depinde de condițiile optime de viață pe care omul le poate asigura plantei pentru a obține randamentul maxim. Deci „omul stăpînește natura și o modelează după propriile interese" (eleva N.A. clasa a V-a A).

Avînd în vedere sarcinile mari ce stau astăzi în fața școlii — în pregătirea forței *de muncă la nivelul exigențelor* sporite ale dezvoltării economico-sociale — se impune căutarea permanentă de noi metode, procedee de lucru cu elevii care să antreneze gîndirea acestora, să-i facă să înțeleagă rolul activ și constructiv al omului în complexitatea formelor de activitate.

---

[3] M. Sava, *Educarea elevilor în spiritul ocrotirii mediului*, „Natura" 3/1974.

[4] M. Bejenaru, *Însușirea terminologiei științifice*, „Natura", nr. 1/1967.

[5] C. Blănaru, *Compunerea — un mijloc complex de formare a personalității preadolescentului*, „Revista de pedagogie", nr. 7/1977.

Evaluarea instruirii practice — important indicator al calităţii pregătirii forţei de muncă în şcoală

Prof. PETRU D. BEJENARU
Liceul „Eudoxiu Hurmuzachi" — Rădăuţi

ASTĂZI, cînd principiul fundamental al şcolii este integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia, randamentul şcolar se exprimă în trei compartimente de personalitate:
— nivelul pregătirii teoretice de cultură generală şi tehnologică,
— totalitatea capacităţilor aplicative şi gradul de stăpînire a meseriei şi
— posesia şi practicarea valorilor moral-civice autentice.

Disciplinele de cultură generală şi de specialitate deţin un sistem de criterii, bareme, norme şi tehnici de evaluare obiectivă a progresului şcolar al elevilor[1], toate susceptibile de perfecţionări. Dar în domeniul capacităţilor aplicative (instruirea practică) şi în bună parte în formarea moral-cetăţenească a tineretului şcolar acest sistem nu s-a constituit încă şi se operează pe baza unor orientări mai generale, cu suficiente controverse pe fondul unor particularităţi comune, dar şi specifice fiecărui liceu în parte.

Studiind mai mulţi ani tehnicile de evaluare pentru instruirea practică încercăm o sinteză, cu convingerea că problema măsurării progresului şcolar în domeniul formării capacităţilor aplicative în meserie solicită eforturi în continuare.

Realitatea şcolară studiată cu oarecare rigoare ne-a condus la identificarea cîtorva particularităţi ale actului evaluativ cu implicaţii în pregătirea forţei de muncă:

— în actul de evaluare a gradului de însuşire a meseriei, în atelierul şcolar sau uzină (clasele IX—XII) sînt cuprinse şi cunoştinţele de tehnologie evaluate în orele de cultură tehnică[2];

— gradul de obiectivitate în evaluare creşte, comparativ cu alte discipline, deoarece instruirea practică este continuă — minimum o săptămînă — iar urmărirea modului în care se lucrează se face asupra a 18—20 elevi;

— condiţiile de lucru asigurate elevilor în ateliere sau fabrică diferă de la un liceu la altul, de la un atelier la altul şi de la o perioadă a anului şcolar la alta prin lucrările de executat din planul economic, dotarea tehnică, organizarea instruirii practice şi tehnologiile de lucru. Actul evaluativ consemnat în catalog, foaia matricolă şi actul de studii va cuprinde şi această particularitate a instruirii practice, ca parte componentă decisivă în pregătirea forţei de muncă în şcoală;

— practicarea actului de evaluare asupra gradului de formare a capacităţilor aplicative continuă să se confrunte cu etosul familiei elevilor şi chiar al unor dascăli consacraţi, potrivit căruia toţi tinerii pot lucra bine în atelier sau fabrică şi deci trebuie notaţi numai cu note de 9 şi 10, notare care se prelungeşte şi la susţinerea lucrării de la examenul de bacalaureat[3] (chiar şi pentru lucrări executate de alte persoane decît cele care susţin examenul de bacalaureat!);

— evaluarea randamentului şcolar într-un domeniu didactic relativ nou o face un personal muncitor fără pregătire pedagogică.

Date fiind aceste particularităţi constatăm că examinarea şi notarea elevilor la instruirea practică se face într-o mare diversitate de criterii, norme şi forme, cu grade diferite de exigenţă. Se atribuie note pe lucrări scrise (extemporale), pe lucrări practice finalizate, pentru răspunsuri orale sau pe conduita în atelier, iar în unele cazuri se dau teze la instruirea practică (în loc de lucrarea practică

[1] D. Muster, *Metodologia examinării şi notării elevilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1969.; Pelaghia Popescu, *Examinarea şi notarea curentă*. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978. ; D. Muster, *Verificarea progresului şcolar prin teste docimologice*, Editura Didactică şi Pedagogică , Bucureşti, 1970.

[2] D. Ozunu, *Utilizarea testelor pedagogice în evaluarea randamentului elevilor în cadrul activităţilor tehnico-productive*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1978, p. 38.

[3] P. Bejenaru, *Proiectul de diplomă — o confirmare a pregătirii tinerilor pentru profesiune*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1981, p. 38.

cu valoare de teză!) Sînt și cazuri cînd elevii aduc la finele trimestrului o unealtă, sculă sau dispozitiv (ciocan, foarfece, echer, cleşte etc.) şi pentru care primesc notă în catalog.

Spre a realiza din actul evaluativ un mijloc principal în stimularea motivaţiei[4] şi a efortului elevilor în propria lor formare pentru producţie şi pentru a oferi organelor de decizie informaţii cît mai exacte asupra gradului şi calităţii pregătirii forţei de muncă socotim necesară îmbunătăţirea activităţii de examinare şi notare la instruirea practică. Practica evaluativă proprie, sinteza opiniei a 330 cadre didactice din care 42 ingineri şi maiştri instructori din 22 licee şi şcoli cu clasele I—X, sugestiile din 164 chestionare ale absolvenţilor de liceu (promoţiile 1980—1984) reprezintă un cuantum de fapte, date şi constatări pe baza cărora se pot desprinde **concluzii** cu suficiente elemente de certitudine pentru a fi primite ca atare:

1. Instruirea practică are menirea formării şi consolidării deprinderilor practice de producţie, stereotipelor dinamice specifice meseriei întemeiate pe cunoştinţe de tehnică şi cultură generală şi cu cît mai multe elemente ale policalificării.

În consecinţă, evaluarea cuprinde (trebuie să cuprindă în primul rînd!) *nu cît ştie un elev, ci ceea ce ştie şi ce poate să facă* utilizînd sculele, uneltele, maşinile şi cunoştinţele dobîndite în orele de tehnologie.

Stimulativă şi cu un grad de obiectivitate mai mare este evaluarea progresivă întemeiată pe supravegherea, urmărirea şi notarea oricărei noi dobîndiri în formarea şi definitivarea capacităţilor aplicative. Lucrînd cu 18—20 elevi mai multe ore pe zi, timp de 5—6 zile consecutiv şi executînd diverse operaţii prin repetare (filetarea interioară, executarea operaţiilor de polizare şi de finisare a suprafeţelor şi controlul lor, debitarea materialelor etc.) — maistrul instructor poate şi trebuie să observe şi cel mai mic progres în munca fiecărui elev. Pe baza acestor constatări comunicate pe parcurs elevilor în cauză (şi în caz de insuccese!), la sfîrşitul zilei sau săptămînii de instruire practică se introduce în catalog şi în carnetul de elev o nouă valoare dobîndită prin instrucţie în procesul pregătirii forţei de muncă.

La sfîrşitul etapei de instruire practică (1—2—3 săptămîni) sau la finele trimestrului şcolar elevii prezintă lucrarea executată în atelier sau uzină, sub supraveghere şi cu îndrumare tehnică adecvată, lucrare care întruneşte atributele de capacitate, pricepere şi îndemînare ale elevului şi pentru care se atribuie o notă cu valoare de teză în calculul mediei trimestriale. La clasa a XII-a aceste lucrări sînt etape în realizarea proiectului de diplomă. În acest mod sporim gradul de obiectivitate în practica evaluării domeniului decisiv în pregătirea forţei de muncă — însuşirea meseriei.

[4] M. Zlate, *În competiţie cu resursele naturale*, "Contemporanul" din 11 ianuarie, 1985, p. 9.

Susţinem ideea evaluării progresive[5] prin atribuirea a 2—3 note pentru calitatea şi progresele în însuşirea tehnicilor de lucru la maşini, instalaţii, cu S.D.V.-uri, încorporînd în aceste note şi resursele psihice angajate (intelectuale, aptitudinale, motivaţionale, atitudinale şi de creativitate). Aceste trăsături ale personalităţii în devenire sînt astfel sesizate, cultivate şi promovate şi apoi, în producţie, transformate într-o „putere materială" pentru creşterea productivităţii muncii. Spre sfîrşitul trimestrului se acordă şi nota cu valoare de teză pentru o parte dintr-o lucrare mai complexă sau pentru o lucrare finalizată.

Socotim valabilă şi evaluarea prin note a unor schiţe, desene, documentaţii tehnice sau a altor lucrări pregătitoare sau ulterioare procesului de producţie din atelierele-şcoală sau întreprinderea patronatoare.

Lipsiţi de mijloace şi instrumente bune de evaluare a nivelului şi calităţii pregătirii forţei de muncă facem loc imitaţiei, improvizaţiei şi empirismului. Nu avem dreptul să uităm nici un moment că educaţia şi educaţia prin muncă în primul rînd, este un proces care permite accederea la valorile fundamentale ale omenirii. Şi actul evaluativ trebuie integrat în această ascensiune a omului prin educaţie, în urcuşul anevoios, dar de o mare noblеţe şi o superbă frumuseţe moral-civică.

2. Spre diminuarea şi apoi anularea pragului de trecere a tinerilor din atelierul şcolar în fabrică sau uzină converg mai multe demersuri, între care evaluarea potrivit cu lista lucrărilor pentru categoria I şi a II-a ocupă un loc deosebit[6].

Din lista acestor lucrări prevăzute de indicatorul tarifar de calificare pentru meseria prelucrător prin aşchiere, alegem lucrări, bunăoară, ce se execută pe strunguri normale (cu elevii din clasele XI şi XII).

Pentru verificare şi notare elevii sînt puşi în situaţia să execute: debitarea materialelor pe strung; retezarea materialelor feroase şi neferoase la toleranţe de ± 0,3 mm, a barelor şi ţevilor pînă la ⌀ 50 mm (piuliţe, rondele, conducte, piese ambutisate etc.); alte lucrări cuprinse în liste pe categorii şi meseriile respective.

La clasele terminale, a X-a şi a XII-a, după parcurgerea şi învăţarea unui grup de lucrări din lista lucrărilor pentru categoria I şi a II-a se asigură în atelier un număr de 7—8 locuri de muncă (sau mai multe) şi elevii primesc ca sarcină executarea unei anumite lucrări cu grad de complexitate potrivit categoriei. Se urmăresc mai mulţi parametri: calitatea lucrării, timpul de execuţie, modul

[5] Eugen Noveanu, *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învăţămînt*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983, p. 24.

[6] M.E.I., M.I.C.M., *Programe şcolare de practică în producţie pentru liceu — treapta a II-a, şcoală profesională (profil mecanică, profil electrotehnică)*, Bucureşti, 1981, p. 110.

de utilizare a mașinii sau sculelor, respectarea normelor tehnologice și de securitate a muncii. Din notarea separată a acestor criterii rezultă o medie, care devine notă pentru evaluarea progresivă[7] la clasa respectivă. Se continuă, în condiții similare, și cu ceilalți elevi din grupa/clasa de practică. Bunăoară, la clasa a X-a, în trim. al III-lea, am ales drept lucrare pentru evaluare: descrierea tehnologiei găuririi, filetării sau polizării, prezentarea și explicarea unor scule și dispozitive, executarea unui filet interior la o piuliță de M8 cu operațiile de găurire și filetare și apoi măsurarea lor. În atari împrejurări ne apropiem și mai mult de o evaluare reală, obiectivă și de randament pentru producție, slujind mai bine înfăptuirea calității în pregătirea forței de muncă potrivit cu cerințele formulate de Documentele Congresului al XIII-lea al partidului.

3. Realitatea școlară aduce prin planul activității de evaluare cîteva corelații deosebit de importante: elevii cu note maxime la purtare au rezultate bune în însușirea meseriei; notele și mediile de la instruirea practică se găsesc la același nivel cu cele de la tehnologie; autoaprecierea elevilor se suprapune pe cea realizată de cadrele tehnice (în cea mai mare măsură — din 154 elevi 42 socotesc nedreaptă aprecierea muncii lor). Un număr de 22 tineri, din două promoții ale liceului, au redat în chestionare sub/supraevaluarea muncii și pregătirii lor prin note, unii aducînd și motivele presupuse de ei. De aici, cerința îmbunătățirii examinării și notării în domeniul instruirii practice, ceea ce justifică în parte și prezentul studiu privind evaluarea și cu deosebită claritate rezultă din investigațiile noastre că meseria se învață în condiții de ordine și disciplină, cu concentrare și atenție, cu interes și pasiune. Aceste aspecte și procese trebuie cunoscute și stăpînite de cadrele tehnice, deoarece orele de instruire practică nu se pot asemăna ca organizare și mod de lucru cu cele de matematică sau istorie. Dar ordinea și disciplina favorizează orice proces de învățare și cu deosebire pe cel de formare de deprinderi, priceperi, capacități practice.

Meseria astăzi se învață în școală și sînt condiții pentru aceasta. Trebuie îmbunătățit sistemul de instruire prin prisma etosului pedagogic, inclusiv la momentele evaluative. Orice neizbutire, orice deprindere incomplet sau greșit formată, orice scădere în plan psihomotor trebuie să provoace un nou demers instructiv cu toate valențele sale. Și evaluarea progresivă permite aplicarea principiului aferentației inverse în învățare, prin aceasta contribuind la mai buna pregătire a forței de muncă în școală.

Este firesc să se reia un proces formativ pentru profesie în timpul învățării; nefiresc ar fi ca în fabrică să fie reluate procese de instrucție specifice etapei școlare. Școala și unitatea productivă patronatoare își pot socoti onorată misiunea în momentul cînd toți absolvenții liceului repartizați în producție s-au adaptat și integrat în sistemul de cerințe, norme și exigențe la locul de muncă și-și realizează, în condiții de calitate, normele de producție.

Integrarea socioprofesională este, cu adevărat, actul evaluativ cel mai important, este transferul notei din catalog în planul vieții economico-sociale, este validarea activității școlare de pregătire a forței de muncă în cei 12(10) ani de școală.

[7] Lazăr Vlăsceanu, *Componentele programului de instruire*, „Revista de pedagogie", nr. 8/1984, p. 60.

O contribuție socio-paideutică de excepție

Urmare din p. 33)

Realizînd o stringentă determinare logică, lucrarea analizează sociologia comprehensivă (verstehende Soziologie) a lui Max Weber. Căutînd să fundamenteze sociologia ca știință și să depășească sociologismul, Weber și direcția relaționistă din care face parte nu afirmă existența societății în afară de indivizi. Relaționismul, avînd drept reprezentanți gînditori ca: Simmel, Leopold von Wiese, Stamnber, Max Weber ș.a., argumentează realitatea vieții sociale ca o sumă de relații între indivizi. Weber concepe relația ca o acțiune socială, acțiune orientată înspre ceilalți oameni și dotată cu sens.

În aceeași strînsă determinare logică a argumentării sociologiei ca știință, autorii lucrării dezbat critic concepția lui Vilfredo Pareto — o teorie a acțiunii vizînd raportul între factorul antropologic și factorul ideal. La baza acțiunilor sociale stau — după *Pareto* — necesitățile, interesele, instinctele, sentimentele, constituind „constantele psihologice reziduale" ce determină producerea, desfășurarea și aspectul vieții sociale. Viața spirituală, factorul ideal, reprezintă „derivațiunea" acestora, sînt cauzate de acestea, care sînt originare și necesare. „Derivațiunile" — susține Pareto — exercită însă și ele o acțiune o „retroacțiune" asupra elementelor „reziduale".

În căutarea de a se depăși polaritatea individ-societate, s-au conturat teorii reconstrucționiste, cum sînt neologismul și fenomenologismul sociologic. Dacă pentru prima direcție, societatea este viața spirituală, cultura (Spranger, Dilthey, Sombart ș.a), pentru cel de-al doilea curent (Th. Litt, M. Scheler, Heidegger, Th. Geiger ș.a) societatea este un dat primar al conștiinței, un sentiment originar al grupului, o conștiință „de noi" (Wirberwussthen). Nu sînt doi termeni — individ și societate —, ci o singură realitate sub aspecte deosebite.

Analiza critică, de remarcabil nivel științific-ideologic, din perspectivă istorică, este concretizată și în capitolele „Ordine și contestare în sistemul social-capitalist", „Logica ordinii și raționalitatea sistemului social", „Elite și societate", „Valențele și limitele democrației burgheze" ș.a

Prin structura tematică de mare actualitate, remarcabila documentare și dezbaterea critică de mare profunzime științifică, ideologică și politică, lucrarea prof. Ștefan Costea și I. Ungureanu reprezintă o contribuție valoroasă în domeniul de specialitate și în cultura noastră contemporană.

Stimularea spiritului de cercetare prin activitățile tehnico-productive

Prof. EUGEN MORARU
Casa Pionierilor și Șoimilor Patriei din Ploiești

STIMULAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR de vîrstă pionierească în domeniul tehnico-aplicativ se realizează prin procesul de învățămînt, la care se adaugă, cu elemente specifice, contribuția educativă, formativă a activității desfășurate de pionieri în activitățile extrașcolare printr-o acțiune de cooperare a mai multor factori, menită să formeze și să pregătească copiii să desfășoare activități în condiții de eficiență practică și socială.

Cum poate, din această perspectivă, să fie ridicat învățămîntul românesc la o nouă calitate rezultă limpede din indicațiile date de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Congresul al XIII-lea al partidului în care se arată că „... un obiectiv esențial al cincinalului este dezvoltarea în continuare a învățămîntului pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, a politehnizării și integrării strînse cu producția și cercetarea".

Punînd la baza învățămîntului cele mai noi cuceriri ale științei și tehnicii sîntem datori să cultivăm caracterul său inter- și multidisciplinar, cerut de politehnizare și de integrarea sa strînsă cu producția și cercetarea. Asemenea cerințe impun valorificarea superioară a tuturor disciplinelor, cu precădere a celor cu virtuți formative multiple, care domină întreaga dezvoltare actuală și de viitor a societății umane.

O primă opțiune îi se cuvine disciplinelor fundamentale — matematica, fizica, chimia, biologia — care sînt plurivalente prin însuși specificul lor în definirea școlii moderne, datorită inepuizabilului lor potențial formativ. În cadrul acestor opțiuni, activitățile tehnico-științifice de la casele pionierilor și șoimilor patriei sînt chemate să facă joncțiunea între teorie și practică, participarea efectivă a pionierilor la activitatea productivă și orientarea acesteia spre profiluri industriale, agricole și economice. Materializarea acestei joncțiuni este revelatoare în mișcarea impresionantă a activităților tehnico-aplicative pionierești prin concursul de creație tehnică a pionierilor și școlarilor, revelatoare sub raport valoric, formativ și educativ. Creativitatea în grup și individuală a pionierilor ce-și desfășoară activitatea de automatică în cadrul Casei Pionierilor și Șoimilor Patriei-Ploiești a fost și este legată de dorința de a se regăsi în realizări aplicabile, care dau sentimentul utilității și bucuria de a fi apreciați.

Abordînd cu mult curaj nu numai lucrări școlărești, ci și lucrări cu aplicații multiple în industrie, medicină și agricultură, am reușit să fructificăm din Dispozitivul medical pentru electroacupunctură un brevet de invenție însoțit de șase certificate de inventator, precum și Diploma specială a Congresului internațional pentru acupunctură, unde au participat 27 de țări.

La ultima ediție a concursului de creație tehnică pentru pionieri și școlari am prezentat un dispozitiv electronic numit AVIROB — un programator pentru complexele dei creștere a păsărilor. Am căutat multe soluții pentru ca acest dispozitiv să fie funcționa, chiar într-un complex de creștere a păsărilora și le-am găsit datorită faptului că de lii început am luat legătura cu reprezentanții Complexului de creștere a păsărilor Băicoi, județul Prahova. Împreună cu copiii am analizat cele mai bune soluții tehnice propuse în mare parte de ei, apoi am trecut la realizarea practică pe module.

Stimularea creativității își are punctul de pornire în cultivarea curiozității copilului. În acest sens i-am antrenat pe copiii să caute soluții pentru fiecare modul electronic, nu înainte de a arăta că acest programator este destinat complexelor de creștere a păsărilor, pentru ușurarea procesului de punere în funcțiune a mai multor agregate acționate electric. În vederea realizării scopului propus a trebuit să urmărim cîteva căi care să ducă la un rezultat final, bine conturat. Astfel, documentarea a fost pe primul plan, știind că este izvorul multor idei. De aceea ne-am deplasat pentru documentare la Complexul de la Băicoi; acolo am văzut cum lucrează agregatele electrice care erau în atenția noastră.

De la bun început am reținut cîteva idei pe care, mai tîrziu, le-am finalizat prin realizarea unor modele electronice ce s-au dovedit mai eficace decît cele care erau montate. Stimularea spiritului de cercetare — prin descoperirea de situații noi — s-a soldat cu un programator care:

— programează, fără intervenția omului, iluminatul halelor pe ore și pe săptămîni;

— programează procesul de alimentare cu hrană și apă prin intermediul servomecanismelor cu diafragmă acționate electric;

— asigură climatizarea halelor cu ajutorul automatului termic, punînd în funcțiune, după necesități, ventilatoarele;

— asigură temperatura constantă în hale, intervenind în instalațiile de termoficare locală;

— asigură intrările și ieșirile halelor prin dispozitivul antifurt-electronic.

Acest programator cuprinde următoarele blocuri: blocul cu discuri pentru program; blocul de alimentare; blocul de avertizare, avarie cu generator audio; blocul de cenzori; blocul automat termic.

Blocul cu discuri pentru program cuprinde un ceas acționat electric, care la rîndul lui acționează 3 discuri: discul minutar, discul orar și discul pentru zile. Fiecare disc este numerotat în minute, ore, respectiv zile și are un număr de cleme cu șurub ce pot fi montate în dreptul orelor, respectiv zilelor.

Blocul este prevăzut cu cîte două contacte, întrerupătoare pentru fiecare disc.

Modul de funcționare

Se așază clemele cu șurub în dreptul cifrelor pentru care s-a făcut programul. Prin punerea în funcțiune a ceasului, discurile se rotesc iar clemele ating contactele întrerupătoarelor care închid sau deschid circuitele electrice ale agregatelor montate la programator. Astfel, dacă dorim să programăm iluminatul halelor între orele 20-05 vom fixa clemele în dreptul discului orar la numărul 20, respectiv 05. Prin rotirea discului clema de la 20 deschide circuitul prin intermediul întrerupătorului, iar apoi îl închide cînd discul ajunge în dreptul reperului 05. De asemenea, cu ajutorul acestui disc putem pune în funcțiune agregate pentru alimentarea cu hrană sau apă prin intermediul unor servomecanisme cu diafragmă montate în acest scop. S-a prevăzut, de asemenea, o variantă de iluminare a halelor, tot automatizată, funcție de lumina zilei care pătrunde în hale. Varianta conține un regulator de tensiune în curent alternativ legat în circuitul de alimentare pentru iluminat care este comandat de o fotorezistență montată convenabil.

Blocul de alimentare cuprinde trei transformatoare cu componentele de redresare care alimentează cu energie electrică blocurile funcționale.

Blocul avertizare, avarie cu generator-audio este folosit în momentul cînd servomecanismele nu funcționează sau a apărut un defect la unul dintre module. Imediat intră în funcțiune un generator audio care sesizează acustic avaria și care impune repararea agregatului scos din funcțiune.

Blocul automat termic — pentru avertizarea atragerii unei anumite temperaturi din cadrul unui proces tehnologic s-a folosit ca element de sesizare termistorul fixat în incinta halei a cărei temperatură trebuie urmărită.

În afara termistorului schema mai cuprinde un etaj Trigher realizat cu două tranzistoare și un releu electromagnetic, care la rîndul lui acționează alt releu cu contacte de rupere rezistente la curenți mari.

Spre exemplu, dacă dorim avertizarea temperaturii de +40°C, calcularea rezistenței Rx din schemă trebuie făcută în așa fel încît primul tranzistor să fie deschis, iar al doilea normal blocat, releul nefuncționînd.

$$Rx = R_{TH}\,(Ea/V_{TH} - 1)$$

unde:

R_{TH} — este rezistența termistorului
Ea — tensiunea de alimentare
V_{TH} — tensiunea pe termistor

Acest bloc este destinat pentru ventilația halelor cînd temperatura depășește valoarea permisă. Releul de putere pune în funcțiune ventilatoarele. De asemenea, montajul poate fi racordat la instalația de termoficare a halelor pentru asigurarea unei temperaturi corespunzătoare. Senzorul este încasetat într-un cilindru din aluminiu și poate fi plasat în orice loc convenabil.

Blocul cu senzori — are proprietatea de a verifica funcționalitatea corectă a blocurilor prin simpla atingere cu degetul a unui contact. Dacă blocurile funcționează corect atunci becul montat la senzor se aprinde.

De remarcat că funcționalitatea modulelor în parte nu este spectaculoasă. Spectaculos este aranjamentul modulelor într-un bloc care realizează un reglaj sau un contact acolo unde este nevoie și fără intervenția personalului calificat.

Criterii şi valori ştiinţifice în elaborarea manualelor şcolare (1877 — 1917)

ANA GABRIELA NEGULESCU

MANUALELE PENTRU GIMNAZII ŞI LICEE, elaborate în perioada cuprinsă între dobîndirea independenţei de stat şi desăvîrşirea unităţii naţionale, epocă de realizări deosebite ale ştiinţei şi culturii româneşti, de afirmare a unor tendinţe novatoare în pedagogie, de accentuare a orientării realist-practice a şcolii, au cunoscut un proces de evoluţie calitativă — de la traduceri, prelucrări, adaptări — la tot mai multe lucrări originale cu înalt conţinut ştiinţific, avînd la bază programe de învăţămînt concepute riguros, în acord cu principiile unei didactici moderne[1]. Promotorul acestor noi orientări a fost Spiru Haret, care încă de pe cînd era inspector general a evidenţiat, la unele manuale de pînă atunci, lipsa de metodă, expunerea greoaie, nepotrivirea cu inteligenţa copiilor, erori de fapte şi teorii învechite[2]. Programele elaborate s-au adresat învăţămîntului secundar de 8 clase, cu două cicluri, inferior şi superior, cu secţii: modernă, reală şi clasică, gimnazii şi şcoli normale. Ele au fost amănunţit prezentate şi însoţite cu recomandări metodologice pentru îndrumarea cadrelor didactice. Programe similare au fost elaborate de asemenea pentru învăţămîntul profesional — agricol, silvic, de meserii şi comercial.

Unii dintre savanţii şi profesorii universitari ctitori ai noilor programe au fost ei înşişi autori de valoroase manuale pentru licee şi gimnazii. Alături de ei, în istoria literaturii didactice româneşti s-au impus şi alţi remarcabili oameni de ştiinţă şi cultură, profesori secundari, precum: dr. N. Leon, G. G. Longinescu, Leon C. Cosmovici, P. S. Aurelian, Gr. Tocilescu, G. A. Dima, I. Simionescu, I. Suchianu, I. Nădejde, G. Adamescu ş.a., manualele lor aducînd o contribuţie deosebită — prin conţinutul ştiinţific, prin condiţia lor pedagogică, prin limba clară şi expresivă în care au fost redactate — la formarea noilor generaţii de tineri. Ele configurează o treaptă calitativă care răspundea exigenţelor formulate în repetate rînduri de mari scriitori, apropiaţi de problemele şcolii, precum Al. Odobescu, M. Eminescu, G. Coşbuc, I. Slavici ş.a.

Element important al conţinutului învăţămîntului în societatea epocii — interpretarea faptelor în spiritul ideologiei burgheze constituind adesea un element decisiv în vederea aprobării — unele manuale de liceu şi gimnaziu au fost adesea tributare unor teorii sau interpretări eronate, neştiinţifice, iar altele un refugiu al mercantilismului cultural sau al lipsei de reală vocaţie didactică. Numeroşi oameni de ştiinţă şi cultură, presa progresistă au dus „o luptă înverşunată în contra producţiunilor ştiinţifice greşite, şi mai ales cărţilor de şcoală, căci dacă acestea vor fi rele atunci nu putem aştepta nimică nici de la generaţiunea nouă"[3], denunţînd monopolul manualelor, „negustoria în stil mare ce se făcea uneori cu cărţile didactice".

Iată, prin contrast cu acestea, în cîteva domenii de predare, aportul unor personalităţi ale ştiinţei şi culturii, dotate cu „maxime capacităţi de absorbţie şi producere a informaţiei", la realizarea manualelor pentru învăţămîntul secundar.

Astfel, în perioada 1878—1918, elaborarea unor valoroase manuale de istorie pentru învăţămîntul secundar a fost influenţată de operele istorice ale unor personalităţi precum A. D. Xenopol, V. A. Urechia, Gr. G. Tocilescu, Dimitrie Onciul, Ioan Bogdan, Nicolae Iorga, Constantin Giurescu, dintre care unii au redactat manuale proprii, au contribuit la elaborarea programelor şcolare sau au exprimat în presă valoroase sugestii sau critici pe marginea manualelor existente.

[1] Programele au fost elaborate în urma adoptării unor legi importante, precum Legea învăţămîntului secundar şi superior din 1898, Legea învăţămîntului profesional din 1899 ş.a. Din comisia investită cu conceperea acestor programe au făcut parte renumiţi oameni de ştiinţă: T. Maiorescu, P. Poni, Gr. Ştefănescu, C. Dimitrescu-Iaşi, dr. C. Istrati, A. D. Xenopol, A. Densuşianu, dr. V. Babeş, David Emmanuel, Al. Philippide, I. Bogdan, dr. Al. Abragia, N. Iorga, B. Pangrati, O. Densuşianu, D. A. Laurian, C. Meissner.

[2] Raport înaintat Ministerului în 1884 — în *Operele lui Spiru C. Haret*, Bucureşti, Cartea Românească, 11 vol.

[3] Contemporanul, anul I, Iaşi, 1881, p. 1, *Către cititorii noştri.*

Între manualele de istorie pentru gimnazii și licee de înaltă ținută științifică și pedagogică, lucrări care au contribuit timp de decenii la educarea a generații de tineri, sînt cele datorate marelui istoric A. D. Xenopol, profesor de Istoria Românilor la Universitatea din Iași, care au apărut începînd din 1886. Edițiile următoare includ perfecționări — în baza unor noi studii asupra izvoarelor. Asupra ponderii unor capitole din Istoria Românilor. A. D. Xenopol preciza în 1887: „Nu am crezut că trebuie să desfășor mai pe larg de cum am făcut epoca Fanarioților, dar am reluat încă o dată în studiu istoria contemporană, mai ales de la 1856 încoace, dîndu-i o mai mare dezvoltare pe care o merită prin însemnătatea pe care o are pentru istoria noastră". Edițiile vor fi de fiecare dată revăzute și adăugite, autorul probînd o constantă preocupare pentru ținuta științifică a lucrării, pentru acuratețea didactică a expunerii.

O contribuție deosebită la îmbunătățirea manualelor de istorie pentru învățămîntul secundar este adusă de Nicolae Iorga, atît prin participarea sa la elaborarea programelor și prin examinarea critică a altor manuale, cît îndeosebi ca autor. Manualul său de *Istoria Românilor*, pentru clasele a IV-a și a VIII-a secundară[1], a fost larg utilizat în școlile secundare. Suflul nou care caracterizează activitatea didactică și științifică a lui Nicolae Iorga se reliefează și în replica pe care savantul o dă în repetate rînduri, prin presă („Convorbiri literare", „Noua revistă română" ș.a.) unor orientări și practici în redactarea manualelor de istorie pentru învățămîntul secundar, care nu mai corespundeau nivelului atins de cercetarea istorică de la noi, cerințelor didacticii moderne). Considerăm deosebit de importante părerile emise de marele istoric român cu privire la defectele unor manuale de istorie, de aici putîndu-se deduce și calitățile pe care el le cerea unui bun manual de istorie. Un rău manual de istorie tratează — după vechiul sistem puțin instructiv și încă mai puțin pedagogic — numai fapte politice, urmări la tron, războaie, tratate, fundații de mănăstiri și biserici. E și aceasta o parte a istoriei — considera N. Iorga — „dar una care se restringe din ce în ce mai mult în folosul altora, mai utile, mai vrednice de luare aminte supt toate raporturile", astăzi cercetîndu-se și prezentîndu-se mai mult viața obștească, cultura unui popor — credințe și datini, legi și obiceiuri, dezvoltare de clase, activitatea economică, literatură și artă ș.a. Al doilea defect al unor manuale constă în faptul că ele înfățișează fapte dezbinate, unele din ele povestite cu foarte multe amănunte, dar fără ca prin înlănțuirea lor logică, necesară, să emane impresia că aceste lucruri vin unul din altul și nu se puteau să urmeze altfel. Un lung „Înșiră-te mărgărite". Al treilea defect: rămînerea în urmă față de noile curente în istoriografie. Și un al patrulea defect: nepotrivirea cu o programă ceva mai inteligent făcută decît cele de pînă acum.

În perioada 1878—1918, cele mai valoroase manuale de limba română pentru învățămîntul secundar au avut la bază progresele calitative înregistrate în conceperea și elaborarea unor manuale anterioare, progrese datorate angajării unor mari scriitori și filologi ai vremii în dezbaterea, evaluarea critică și realizarea nemijlocită de manuale. Unele dintre ele s-au aflat sub înrîurirea operei monumentale a lui B. P. Hasdeu, a contribuțiilor deosebit de valoroase ale lui Al. Philippide (Introducere în istoria limbii și literaturii române — 1888, Principii de istoria limbii — 1894, Gramatica elementară a limbii române — 1897), a operei literare de înaltă ținută patriotică, estetică și filosofică a celor mai reprezentativi poeți și prozatori ai epocii.

Cele mai multe dintre manualele de gramatică, de limbă și literatură română destinate învățămîntului secundar, apărute în această perioadă, urmînd normele academice ale limbii române, antologînd și propagînd limba vie a celor mai reprezentativi autori și a creației populare, au răspuns obiectivelor unor noi programe de învățămînt. După cum mărturisește de pildă I. Suchianu, în elaborarea manualelor sale are în vedere, „aproape toate gramaticile publicate în țară de la Eliade încoace[2]. Partea practică a manualului său este susținută prin ilustrarea mai tuturor regulilor și observațiunilor cu exemple — ori utile, ori frumoase (o cunoștință, o maximă, un proverb, cîteva versuri) în scopul de a face pe elev să rețină mai bine regula prin reținerea exemplului. În text sînt intercalate bucăți din „autorii români moderni", reproduse după ediții „făcute sau îngrijite de înșiși autori", considerate a putea fi foarte bine utilizate în ilustrarea diferitelor chestiuni gramaticale, intenția autorului fiind ca manualul să servească elevilor și de carte de citire și recitare. Parcurgerea acestor lecturi atestă faptul că încă la 1895 se conturase un fond de aur al bucăților de lectură la care manualele ulterioare au apelat și apelează frecvent, semnate de: Gr. Alexandrescu, A. Pann, I. Ghica, V. Alecsandri, N. Bălcescu, D. Bolintineanu, G. Coșbuc, I. Creangă, Cezar Bolliac, A. Mureșanu, M. Eminescu, G. Asachi, C. Negruzzi, B. P. Hasdeu, Al. Vlahuță, B. Șt. Delavrancea ș.a., precum și pagini reprezentative din poezia populară. Ulterior a elaborat, în colaborare cu M. Stroescu, o *Citire și gramatică*, pentru clasa III secundară, în care dintre scriitorii nou afirmați au fost antologați: Al. Bră-

[1] N. Iorga, *Istoria Românilor, clasa a IV-a și a VIII-a secundară cu 91 ilustrații*, Vălenii de Munte, Tipografia „Neamul Românesc", 1908

[2] Suchianu, I., *Gramatica Limbii Românești* cu bucăți din autorii români moderni (cu exerciții de lectură, recitațiuni și analiză etimologică) pentru uzul clasei I secundare, București.

tescu-Voinești, O. Goga, J. Bart, M. Sadoveanu, D. Zamfirescu, au fost introduși de asemenea: I. Neculce, I. Văcărescu, I. L. Caragiale, istoricii A. D. Xenopol și V. A. Urechia.

S-a bucurat de o bună apreciere *Cartea de citire și compoziție* elaborată de Mihai Dragomirescu, profesor la Seminarul pedagogic universitar, conferențiar și docent de estetică și literatură comparată la Universitatea din București și Gheorghe Adamescu, profesor la liceul Sf. Sava. Colaborarea celor doi autori a continuat prin publicarea unor noi manuale și ediții. De exemplu, în *Curs de limba română* pentru clasa a IV-a, prin „bucăți de citire" se abordează ca forme literare: descrierea, narațiunea, dialogul, disertațiunea (cu notițe în vederea unei compoziții), planul în care s-au putut așeza ideile, importanța muncii), epistola — secțiune în care se prezintă sugestive exemple din chiar corespondența unor personalități (Alecsandri către I. Negruzzi, Kogălniceanu către tatăl său ș.a.), unele însoțite de note biografice. Manualul conține ilustrații, fotografii, reproduceri după tablouri de N. Grigorescu, desene originale, reproducerea unei stampe de la Academie, reproduceri din Larousse și din presă, cărți poștale, precum și observații, note.

Manualele de matematică destinate învățământului secundar s-au elaborat în condițiile afirmării școlii românești de matematică și în corelație cu mișcarea matematică mondială. Este semnificativ faptul că, în 1878, susținerea întîiului doctorat în științe s-a realizat cu teza modernă de doctorat în matematici a lui Spiru Haret, moment urmat de numeroase alte afirmări în cele mai actuale și mai dificile teme matematice, de teoria funcțiilor, mecanică cerească ș.a. În Buletinul societății politehnice (1885) s-au publicat numeroase note de matematici superioare aplicate în tehnică. În 1894 s-a înființat Societatea de matematici, care prin contopirea cu Societatea de științe fizice (creată în 1890) a devenit în 1897 Societatea română de științe. Noua societate a editat încă de la înființare Buletinul Societății, în care au fost publicate valoroase lucrări de matematică, fizică, chimie, biologie. Pregătirea științifică și pedagogică a profesorilor secundari și implicit a autorilor de manuale s-a realizat la școala unor mari profesori și savanți, precum Gheorghe Țițeica, Traian Lalescu, Dimitrie Pompeiu ș.a.

Prin reforma învățământului din 1898, programele școlare pentru secția științifică au prevăzut introducerea și a primelor elemente de matematici superioare. În programele școlare, scopul predării matematicii în școala secundară se definea ca fiind dezvoltarea puterii de intuiție și judecată a elevului, în tendința de a introduce în spiritul elevului „o logică fină și strînsă și de a imprima raționamentului putere și exactitate". Ca scop practic se accentua „dobîndirea siguranței și îndemînării în calcul". Unele manuale de matematică aveau calități științifice și metodice în timp ce altele rămîneau în urmă exigențelor impuse de progresele științelor exacte. Ele determinau o obositoare gimnastică a creierului, cu nenumăratele silogisme euclidiene sau cu accentuarea unilaterală a unor artificii de calcul, care conduc la rezolvarea unor probleme de o valoare formală ce n-au nimic a face cu cele oferite de viață[1].

Profesorii cu o gîndire înaintată considerau că prin programele în vigoare se realiza mai puțin dobîndirea unei culturi matematice necesare pentru înțelegerea științifică a naturii și a problemelor pe care le oferă ea. Se propunea și se experimenta extinderea tratării funcțiilor, reprezentarea lor geometrică, probleme de maxim și minim, aflarea volumelor prin integrare, dezvoltarea funcțiilor în serii infinite ș.a.

Au fost elaborate mai multe manuale de matematică pentru învățămîntul secundar. Dintre acestea circulație mai mare au avut cele elaborate de C. Climescu, P. Tanco, G. Gh. Aslan, I. Tutuc, Al. Manicatide, C. S. Popescu, N. Abramescu, I. C. Constantinescu, G. I. Roșin și alții.

În domeniul fizicii și chimiei, pentru învățămîntul secundar al acestei perioade sînt elaborate valoroase manuale de către savanți și profesori renumiți precum: Petru Poni, ctitorul școlii românești de chimie, după al cărui *Curs de chimie elementară* precum și după *Elemente de fizică* — manuale care s-au impus prin înaltul conținut științific, prin redactarea îngrijită, prin ținuta grafică aleasă — elevii au învățat timp de mai multe decenii; Constantin I. Istrati, profesor la Universitatea din București, cu contribuții importante și în perfecționarea predării chimiei în învățămîntul secundar. *Cursul elementar de chimie* al lui Constantin I. Istrati a fost deosebit de apreciat atît pentru calitățile sale științifice — cunoștințele incluse oglindind ceea ce era nou și important în descoperirile acelei epoci, cît și pentru calitățile didactice, pentru conținutul dens, prezentat simplu, sistematic, concis. În anul 1895, Ediția a II-a a acestui manual a fost tradusă și introdusă în licee și colegii din Franța și Mexic. Începînd cu ediția din 1908, C. I.

[1] Crișan Ascaniu, *Matematicile în școala secundară. Contribuții la reforma învățămîntului*, Sibiu, 1919, Tiparul tipografiei arhidiecezane.

Istrati a colaborat la realizarea acestui curs cu profesorul G. G. Longinescu. Lucrarea a fost precedată de studiul *Îndrumări metodice pentru predarea acestui curs*, în care autorii considerau că un curs metodic trebuie să îmbine în transmiterea cunoştinţelor cerinţele pedagogice cu cele impuse de logica ştiinţei respective, să insiste asupra legăturii între cunoştinţe, pe baza observării, experienţei şi judecăţii nemijlocite a elevului. Ilustrat bogat, cu desene sugestive, manualul include numeroase experienţe, evocă momente din istoria ştiinţei, date biografice ale unor chimişti de seamă.

Un alt autor care s-a dedicat elaborării unor bune manuale de fizică şi chimie, contribuind totodată la perfecţionarea metodicii şi programelor analitice ale acestor discipline, a fost G. A. Dima, mai întîi institutor, profesor secundar şi apoi profesor universitar. Dintre manualele sale, unele au cunoscut numeroase ediţii, continuu perfecţionate. În manualul de chimie organică pentru clasa a V-a secundară, după cum remarca prof. D. Rădulescu în 1930, pentru prima oară un autor român „caută serios şi sistematic de a introduce în chimia noastră de liceu mentalitatea sănătoasă a chimiei fizice". Manualele au fost elaborate în baza programei analitice pentru ştiinţele fizice, la care, din însărcinarea ministerului (1908), contribuise împreună cu G. G. Longinescu şi P. Bogdan. Ca să poată realiza manuale conform scopului indicat în această programă — „să dezvolte în elev simţul realităţii şi ideea de adevăr pozitiv şi de lege naturală impusă cu necesitate de realitatea faptelor; să-i inspire elevului respectul absolut al adevărului", „ştiinţa să le apară ca un tot organizat, nu ca o îngrămădire de cunoştinţe" — el a demisionat din Comisia de cercetare a cărţilor de curs secundar. Arătînd defectele vechilor programe, pe care experienţa i le relevase, G. A. Dima a indicat o seamă de îmbunătăţiri şi a arătat utilitatea lucrărilor practice făcute de elevi[1].

În domeniul ştiinţelor naturii, unele dintre cele mai reprezentative manuale ale acestei epoci sînt elaborate de oameni de ştiinţă precum Leon C. Cosmovici, dr. N. Leon, I. Simionescu, ş.a. Leon C. Cosmovici, profesor de zoologie şi botanică la facultatea de medicină din Iaşi, şi apoi la facultatea de ştiinţe, întemeietor al unui laborator de fiziologie animală, a elaborat numeroase manuale de botanică, zoologie, precum şi de mineralogie şi geologie pentru cursurile secundare. Manualul său *Elemente de morfologie (anatomie-histologie) şi fiziologia animală* pentru cursurile liceale este propus în 1894 de către savantul D. Brandză pentru premiul „Gh. Lazăr".

Prin conţinutul lor ştiinţific, manualele de botanică şi zoologie scrise de dr. N. Leon, au contribuit la pătrunderea ideilor darwinismului în învăţămîntul românesc. Desemnat, în 1899, să facă parte din comisia pentru stabilirea programelor de ştiinţe naturale, dr. N. Leon reuşeşte să impună orientarea ştiinţifică în elaborarea programelor, în baza metodei tipurilor reprezentative, metodă ale cărei principii el le-a afirmat încă din 1897, în cadrul unui valoros studiu metodic[2]. Ca să poată discuta liber şi dezinteresat principiile proiectului său de program, autorul renunţă la reeditarea propriilor manuale.

În domeniul geologiei redactarea unor manuale pentru învăţămîntul secundar se realizează de către profesori universitari şi oameni de ştiinţă precum Grigore Ştefănescu, Leon C. Cosmovici, Ştefănescu Sabbo, Mihail Vlădescu. Astfel, profesorul Grigore Ştefănescu, realizatorul — împreună cu colectivul biroului geologic — al Hărţii geologice generale a României (1887), este autorul primului manual de geologie pentru liceu cu desene executate de autor după natură, rezultat al unor cercetări îndelungate, precum şi o hartă geologică a ţării noastre. Doi ani mai tîrziu, editînd manualul *Elemente de geologie pentru clasele inferioare secundare*, autorul a schiţat exigenţele manualului pentru clasele inferioare, afirmînd că asemenea cărţi „trebuie să fie precise, clare şi măsurate cu timpul de care dispun în programă şi cu inteligenţa copiilor, dar iarăşi ştiu că ştiinţa nu se poate preda cu folos, fie chiar şi pentru copii, dacă ea nu prezintă un tot complet şi bine legat, în care ideile ce autorul vrea să facă să pătrundă în mintea cititorilor să fie făcute evidente prin deducţiuni naturale şi bazate pe exemple vădite şi necontestate".

Prin rolul şi funcţiile lor, prin valoarea informaţiei incluse şi expresia didactică a acesteia, manualele pentru învăţămîntul secundar din perioada 1878—1918 au răspuns în bună măsură cerinţelor sociale, contribuind la progresul învăţămîntului, al gîndirii şi practicii pedagogice. Acest progres se integrează în procesul istoric, complex şi îndelungat, de afirmare economică, social-politică şi culturală a poporului român, în lupta sa pentru consolidarea independenţei şi făurirea statului naţional român unitar.

[1] Dima, G. A., *Observaţii asupra metodicii şi programei analitice a chimiei şi fizicei*", Revista generală a învăţămîntului, an III.

[2] Leon, D. N., *Însemnătatea şi metodica ştiinţelor naturale în învăţămîntul secundar*. „Şcoala modernă". anul I, nr. 11—12, 1897.

Obiectul „Limba română" în viziunea revistei pedagogice „Școala și familia"

Prof. STELUȚA PESTREA
Școala nr. 10 din Brașov

PENTRU a-și putea îndeplini în condiții cît mai bune rolul de educatori ai copiilor și de îndrumători culturali ai maselor, învățătorii români din Transilvania s-au organizat în secolul al XIX-lea în „reuniuni pe districte" / județe /, care au militat pentru înființarea revistelor pedagogice, deschise tendințelor novatoare în dezvoltarea învățămîntului.

Dezvoltarea învățămîntului românesc la Brașov s-a datorat tradiției cărturărești de la prima școală românească din Scheii Brașovului și existenței unor dascăli a căror activitate s-a desfășurat nu numai la catedră, dar și pe tărîm publicistic. *Reuniunea învățătorilor români din districtul al X-lea*, înființată la Brașov, a editat începînd cu anul 1886 revista „Școala și familia"[1] „una din revistele pedagogice din Transilvania, care a adus o contribuție însemnată la dezbaterea problemelor educative"[2].

Apariția la Brașov a acestei reviste pedagogice care și-a depășit atribuțiile didactice, îndeplinind și o funcție politică și culturală, a adus după sine înscrierea ei pe linia idealurilor românilor transilvăneni, avînd în vedere luminarea poporului, afirmarea pe toate planurile a națiunii române printr-o politică dîrză pentru libertate și independență, fapt specificat și în paginile revistei: „Poporul român a fost chemat la o viață mai înaltă, a fost chemat să-și ia locul cuvenit în concertul popoarelor vrednice de viață, în concertul popoarelor iubitoare de înaintare și cultură"[3].

Ideile programatice ale revistei „Școala și familia" au fost expuse în cuvîntul introductiv al primului număr din 1886, îmbogățite apoi la fiecare nouă serie apărută, izvorîte din experiența publicistică a redactorilor și colaboratorilor, cît și din necesitățile obiective ale școlii ca factor de progres în vederea emancipării românilor transilvăneni. Acestea vin să fixeze coordonatele principale pe care se va axa activitatea periodicului.

După ce se subliniază că „cercul de preocupări este bogat și variat", urmărind lărgirea orizontului cultural al învățătorilor și părinților, se precizează că se vor face „dări de seamă asupra operelor noi apărute cu privire la creșterea copiilor și învățămînt", arătîndu-se totodată că „o rubrică va cuprinde povestiri și poezioare de interes pentru învățători și părinți spre a putea fi aplicate la copii"[4]. De asemenea, foaia va prezenta și articole despre „tractarea deosebitelor obiecte de învățămînt" și „va căuta să pună pe cititorii săi în curent cu deosebitele scrieri ce vor apărea la noi, la români, pe terenul educației și instrucției"[5]. În primul număr al ultimei serii, se notează că revista „se va ocupa cu toate chestiunile ce aparțin pedagogiei teoretice și practice, precum și cu chestiunile de literatură și cu orice mișcare în cultura noastră generală"[6].

Una din preocupările importante ale redactorilor și colaboratorilor revistei a fost cea legată de predarea limbii române în școala populară, înțeleasă ca școală de masă, accesibilă tuturor copiilor, care avea menirea de a transmite cultura în rîndul poporului, de a asigura progresul spiritual al românilor în scopul înfăptuirii unității naționale: „Pentru ca poporul nostru să-și poată îndeplini chemarea sa trebuie să avem o tinerime bine pregătită atît trupește, cît și sufletește"[7].

Problemele referitoare la predarea limbii române sînt văzute de pe poziții iluministe, considerînd limba națională „pîrghia cea mai puternică în perpetuarea existenței naționale"[8]. Ion Dariu, redactorul primei serii, în articolul „Limba maternă în școală", arată că însușirea corectă a limbii materne, deci a limbii române, este „temeiul dezvoltării spirituale a copilului, este sufletul în-

[1] Revista „Școala și familia" apare în patru serii, fiecare incluzînd cîte un an. Prima serie / anul I / apare între 4/16 aprilie 1886 — 15/27 martie 1887; a doua serie / anul II/apare între 1/13 aprilie 1887 — 1/13 martie 1888. Seriile trei și patru apar între 1/14 mai 1888-iulie 1889; și respectiv 1/13 februarie 1903—1904.

[2] Vasile Popeangă, *Presa pedagogică din Transilvania 1860—1918*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1966, p. 171.

[3] *Școala și familia*, anul II, nr. 1, 1887, p. 1.

[4] Idem, an. I, nr. 1, 1886, p. 2.

[5] Ibidem.

[6] Idem, an. IV nr. 1, 1903, p. 2.

[7] *Școala și familia*, an II, nr. 1, 1887, p. 2.

[8] *Istoria literaturii române*, vol. II, Ed. Academiei R.S.R., p. 27.

vățămîntului întreg, cu un cuvînt este baza educației copilului și centrul tuturor celor-lalte obiecte de învățămînt", iar menirea învățămîntului este de a trezi interes elevilor față de studiul limbii române „în care s-au exprimat cei mai de frunte scriitori ai noștri, cugetele spiritului lor și cele mai nobile simțăminte ale inimii lor /.../, element puternic al educației noastre naționale, care să lege strîns pe români prin aceleași simțăminte, prin aceeași voință, prin același spirit și prin aceeași formă de exprimare"[1]. Este profesiunea de credință a unui dascăl patriot care a văzut în predarea limbii române factorul de emancipare a poporului nostru, menținînd viu sentimentul unității noastre naționale.

Interesul redactorilor și colaboratorilor revistei pentru problemele referitoare la obiectul limba română capătă forme diverse, avîndu-se în vedere ideea perfecționării învățătorilor, cunoașterea celor mai noi metode de transmitere a cunoștințelor, promovarea experienței pozitive. Articolele tratează probleme de metodică pentru predarea limbii române, discuții sintetice despre gramatică, ortografie, ortoepie, analize literare, „ocupîndu-se mai mult cu partea practică". În ceea ce privește metodica predării limbii române se aduc contribuții însemnate în procesul de modernizare a învățămîntului, predarea limbii române se bazează pe principiul intuiției, de la concret la abstract, în scopul studierii fenomenelor limbii. Țelul predării limbii române în școală este de a-i determina pe elevi să folosească corect limba maternă atît în scris, cît și verbal, de a le îmbogăți vocabularul (se dau chiar liste cu explicarea unor cuvinte), de a trezi interesul pentru lectură.

În ceea ce privește scris-cititul, autorii-învățători ca: Domențiu Dogaru, Radu Prișcu, Ion Dariu, pledează pentru metoda fonologică, metodă activă, conștientă, care dezvoltă judecata, memoria, fantezia elevului. Prin cunoașterea gramaticii, elevii își formează „dexteritatea" de a se exprima corect, de a aplica logic legile limbii. Gramatica se predă inductiv: exemplu — abstractizare — definiție — aplicare, accentul fiind pus, nu pe memorarea mecanică a unor definiții, ci pe caracterul aplicativ al noțiunilor învățate. Metodica predării lecțiilor de citire trebuie să respecte în viziunea colaboratorilor revistei următoarele momente: lectura de către învățător, discutarea titlului lecturii, analiza conținutului, povestirea lecturii pe baza ideilor principale scrise pe tablă. O idee deosebită ni se pare faptul că se insistă chiar și la citire asupra ortografiei, deoarece cuvintele dificile din punct de vedere ortografic sînt scrise pe tablă și copiate de elevi pe caiete. Lecția de citire se constituie ca un dialog între învățători și elevi în vederea formării „dexterității" de exprimare corectă, de unde caracterul formativ al lecției. Eficacitatea învățării în clasă este subliniată în majoritatea articolelor. „Ocupațiile scrise", adică exercițiile utilizate în ultimul moment al lecției — aplicarea — permit învățătorului cunoașterea individualității elevilor, dar și a nivelului de însușire a cunoștințelor. Continuarea activității din clasă se face prin „ocupațiile scrise" pentru acasă, date după puterile elevilor, deci diferențiat, iar apoi corectate de învățător. Pentru a veni în ajutorul învățătorilor, problemele teoretice de metodică sînt exemplificate prin planuri de lecție conform treptelor formale ale lui Herbart. Urmărind un astfel de plan, distingem următoarele momente: ținta, analiza, sinteza, asocierea și aplicarea[2].

Problema manualelor școlare a fost dezbătută cu interes în paginile revistei, avînd în vedere că unii colaboratori au fost ei înșiși autori de manuale școlare[3]. Aceștia pledează pentru conținutul educativ al manualului, redactat în limba literară, ilustrat cu lecturi cu un pronunțat caracter educativ, deoarece „cartea de citire este de cea mai mare însemnătate pentru dezvoltarea minții școlarului". Lectura elevilor este coordonată principală a educației, pentru că „o carte bună este un amic bun, precum una rea este un inimic al omului[4]. Ion Dariu arată că, atît școala cît și familia au datoria de a supraveghea lectura copiilor „orice carte ce să dă în mîna copiilor trebuie mai întîi citită și studiată de educatori"[5].

Inimosul redactor Andrei Bârseanu pledează pentru înzestrarea bibliotecilor școlare cu lucrări de pedagogie și specialitate pentru continua perfecționare a învățătorului, iar pentru elevi, cu cărți „folositoare", pentru că autorul consideră bibliotecile școlare unul din mijloacele de învățămînt. Biblioteca „este menită să completeze și să consolideze cunoștințele cîștigate în clasă, este menită să-i prepare pentru viață pe elevi și să facă dintr-înșii niște adevărați sprijinitori ai literaturii naționale[6]". Misiunea învățătorului — arată Andrei Bârseanu — este „să deștepte de timpuriu în elevii săi interes față de cărțile folositoare, să-i facă să simtă o adevărată plăcere cînd

[1] *Școala și familia*, an. III, nr. 1. 1888, p. 8.

[2] Radu Prișcu, *Lecțiune practică din gramatică pentru anul III de școală* în *Școala și familia* anul IV, nr. 3, p. 38.

[3] Ion Dariu, *Abecedar sau întîia carte de citire*, Brașov, Ed. Cimcu, 1887.

[4] Ion Dariu, *Ce să nu citească și ce să citească copiii noștri*, în *Școala și familia*, an. I, nr. 18, 1886, p. 205.

[5] Idem, p. 207.

[6] Andrei Bârseanu, *Bibliotecile școlare*, op. cit. an II, nr. 14—15, 1887, p. 323.

vor lua în mînă o carte românească bine scrisă, să-i înveţe a deosebi scrierile bune şi folositoare de cele netrebnice sau chiar periculoase"[1]. Articolul recomandă atît dascălilor, cît şi părinţilor, cărţile apărute în „Biblioteca copiilor" editată de librăria Ciurcu, al cărei obiectiv era „luminarea tinerimii noastre în general şi îndeosebi deşteptarea gustului de citit", pentru că „orice scriere trebuie să fie desăvîrşită atît în ceea ce priveşte forma, cît şi stilul"[2].

Subordonată scopurilor didactice stabilite în programul ei, revista a fost deschisă producţiilor literare. Analizînd bibliografia literaturii din cele patru serii ale revistei, întîlnim poezii, fabule, schiţe, povestiri, maxime şi proverbe aparţinînd scriitorilor clasici, dar şi unor autori locali. Ca modele de limbă literară sînt recomandate poeziile lui Alecsandri şi Coşbuc. Amintind de ideea lui Bariţiu, că literatura este un factor educativ, ajutînd la înălţarea unui popor, publicarea literaturii în paginile unui periodic pedagogic confirmă ideea educaţiei prin presă, dar şi faptul că revista oferea învăţătorilor material în vederea predării limbii române suplinind inexistenţa ediţiilor din operele clasicilor noştri.

Prin întreaga sa activitate revista „Şcoala şi familia" a promovat entuziasmul unor dascăli patrioţi, cele mai înaintate metode din pedagogia timpului, contribuind la întărirea unităţii naţionale a românilor, prin răspîndirea ideilor progresiste referitoare la educaţie, instrucţie sau literatură.

[1] Idem, p. 323—324.
[2] Ibidem.

„I Problemi della Pedagogia"

Din REVISTA italiană „I Problemi della Pedagogia", fondată cu 30 de ani în urmă de marele pedagog şi gînditor Luigi Volpicelli şi condusă astăzi de fiul acestuia, Ignazio Volpicelli, au apărut în 1984 4 volume, dintre care două duble. Îmbrăţişînd o gamă largă de preocupări, numărul 1—2 cuprinde, printre altele, un articol privind „Educaţia pentru conştiinţa ştiinţifică", în care se precizează mai întîi relaţia dintre cunoaşterea ştiinţifică şi conştiinţa ştiinţifică, apoi aceea dintre conştiinţa ştiinţifică şi învăţămîntul ştiinţific; se fac apoi unele consideraţii asupra „neutralităţii" cercetării ştiinţifice şi a ştiinţei în general, se reliefează contribuţia *conştiinţei ştiinţifice* la *formarea* intelectuală şi morală şi se concide cu unele indicaţii epistemologico-didactice generale din gîndirea lui J. Dewey. Un articol istoric se referă la „Protetica socratică şi protetica aristotelică". Rubrica „Meridiane" este consacrată „Educaţiei permanente a profesorilor în Belgia, în anii 1978/80" (instituţii, programe, structură, organizare şi obiective ale învăţămîntului „renovat", noi metode şi tehnici de învăţămînt). Capitolul „Problemele şcolii" este dedicat analizei continuităţii dintre grădiniţă şi şcoala elementară. În fine, un articol se referă la permanenţa unor principii ale lui Vico în pedagogia modernă (raportul dintre filosofie şi pedagogie, fiinţa umană considerată în evoluţia ei istorică, tendinţa omului de a cunoaşte ceea ce este cert, fantezia în limbajul comun şi în gîndirea filosofică etc.).

Din sumarul numărului 3 spicuim două articole de viziune istorică: „Bertrando Spaventa educator" şi „Studiile herbartiene în Italia ultimelor două decenii (1963—1983)". De transpunerea pedagogică a noţiunii de structură, bazele structurale ale teoretizării pedagogice şi ipotezele pedagogiei structurale se ocupă articolul de ansamblu „Conceptul de structură în pedagogie". Problemele şcolii sînt abordate în „Semnificaţia educaţiei civice în şcoala obligatorie" şi „Insuccesul şcolar în şcoala medie obligatorie — în continuă creştere". Un articol de învăţămînt special se referă la „Educaţia psihomotorie ca educaţie a omului", în care sînt discutate problemele handicapaţilor şi ale recuperării lor, actul motor şi actul psihic ca „stîlpi" ai dezvoltării copilului, forme patologice ale comportamentului motor şi psihomotor, mişcările corporale ca tehnici ale comunicării. În sfîrşit, „Actualitatea gîndirii lui Dewey în legătură cu munca în şcoală" şi „Motivele pedagogice în *Cetatea Soarelui* a lui Tommaso Campanella" lărgesc şi de această dată evantaiul de preocupări al revistei.

Între problemele şcolii abordate în numărul 4 relevăm: „Înţelegerea ca problemă educaţională", „Muzica, drept instrument de educare şi reeducare" şi „Continuitatea dintre şcoala elementară şi şcoala medie" (sub aspect pedagogico-instituţional, juridico-administrativ, curricular etc.). Un articol de factură istorică urmăreşte „Procesele de transformare a serviciilor de asistenţă socială şi a serviciilor educaţionale", iar altul, „Originile pedagogiei ştiinţifice în Italia (1869/1879)". „Ludoterapia" face obiectul unui studiu de învăţămînt special în care se analizează relaţia dintre ludoterapie şi psihoterapie, precum şi fenomenologia jocului la copiii dezavantajaţi din punct de vedere social, ca şi dinamica tratamentului prin joc.

Volumul cuprinzînd numerele 5—6 ale revistei abordează printre altele, un studiu despre „Imaginea copilului şi rolul şcolii elementare în noile programe" (italieneşti) şi altul, despre „Grupurile mici şi mari în educaţia adulţilor". Tot de moştenirea lui Vico se ocupă articolul „G.B. Vico: de la retorică la istoricism". Reforma şcolară ticineză este exemplificată în „Noile programe didactice din cantonul elveţian Ticino". Problemele învăţămîntului special sînt abordate în studiul „Integrarea copiilor nevăzători în şcoala comună: istorie, probleme, perspective".

MICAELA GHIŢESCU

O experienţă interesantă privind formarea profesională a cadrelor didactice în U.R.S.S.

Dr. NICOLAE RADU,
prof. MIRCEA RADU

Este binecunoscută complexitatea activităţii instructive şi educative cu care sînt confruntate cadrele didactice, indiferent de funcţia ocupată şi de instituţia de învăţămînt în care lucrează. Cerinţele profesionale cărora trebuie să le facă faţă aceste cadre necesită timp îndelungat pentru a fi însuşite şi satisfăcute, iar nivelul exigenţei impus de specificul muncii prestate nu îngăduie rebuturi.

Pornind de la conştientizarea deplină a valorii dar şi a dificultăţilor pregătirii pentru o asemenea muncă de înaltă competenţă, la Institutul Pedagogic din Poltava, în R.S.S. Ucraineană, are loc o cercetare ştiinţifică de amploare, în care este angajată, pe lîngă personalul didactic al institutului amintit, întreaga reţea şcolară, economică şi administrativă a zonei teritoriale respective*. Colectivul didactic al institutului lucrează pentru ca între instituţiile de învăţămînt superior, şcolile, unităţile preşcolare, organele locale culturale şi cele ale învăţămîntului profesional să se constituie un sistem de legături fundamentat ştiinţific. Pentru urmărirea activităţii concrete desfăşurate în acest sens, s-a organizat un „complex" ştiinţific instructiv-educativ (notat cu iniţialele corespunzătoare din limba rusă „UBHK" — *Ucebno-vospitatelnii naučinîi kompleks*), care cuprinde un număr limitat de instituţii efectiv lucrative, şi anume două şcoli medii de cultură generală, o instituţie de învăţămînt profesional-tehnic şi o grădiniţă, ca unităţi în care fac practică studenţii institutului pedagogic, dar care sînt subordonate institutului, printr-o hotărîre a Ministerului Culturii al R.S.S. Ucrainene, şi a Comitetului Republican pentru Învăţămînt Profesional.

Principiul metodologic de bază adoptat pentru dirijarea practicii de către specialiştii Institutului din Poltava se bazează pe doi „pivoţi tehnici": (*a*) conducerea consecventă a procesului de pregătire a cursanţilor de la intrarea lor în sistem şi pînă mult dincolo de ieşire, adică pînă la inserţia profesională propriu-zisă, ulterioară absolvirii institutului şi (*b*) asigurarea continuităţii stricte a unui contact multilateral al lor cu practica muncii didactice, printr-o integrare participativă a fiecărui cursant, încă din primul an de institut, în toate compartimentele acestei munci (predare, asistare permanentă a copiilor la acţiunile intra- şi extraşcolare, cooperare activă la viaţa de internat şi la problematica economico-organizatorică a şcolii, la acţiunile organizaţiilor de copii şi tineret, la munca productivă a elevilor, la relaţiile şcoală familie etc.)

De un interes pedagogic deosebit este introducerea, din 1979, — la toate facultăţile institutului — a unui curs denumit „Bazele măiestriei pedagogice", urmată, în 1981, de înfiinţarea unei catedre de măiestrie pedagogică.

Toate aceste iniţiative vizează perfecţionarea pregătirii unitare, teoretice şi practice a cursanţilor institutului pedagogic — viitori profesori — şi au în vedere activitatea practică din grădiniţe, şcoli generale, şcoli cu profil tehnic-profesional, case şi palate ale pionierilor, staţii ale tinerilor tehnicieni ş.a.

În realizarea acestui proiect, intrat în lucru de cîţiva ani, o problematică distinctă o constituie selecţia profesională a viitorilor cursanţi, asociată, după admiterea la institut, cu o muncă susţinută de ghidare individuală şi individualizată pentru formarea abilităţilor pedagogice-profesionale. La atingerea acestui obiectiv sînt antrenate colective din instituţiile de învăţămînt, extraşcolare şi de producţie, unde studenţii îşi desfăşoară practica. Sub îndrumarea institutului şi a organelor locale de învăţămînt, se realizează o pregătire specială „psihologică şi metodologică" şi a colectivelor menţionate, în vederea

* Despre această experienţă relatează pe larg A.N. Boiko, în *Edinstvo teorii i praktiki vi podgotove ucitelea*, „Sovetkaia pedagogika" nr. 1, 1985, p. 63.

activității de colaborare și a funcționării optime a acestui larg complex social-pedagogic chemat să contribuie ca un organism închegat la pregătirea multilaterală ca profesori a studenților diferitelor facultăți ale Institutului Pedagogic din Poltava.

Programul de activitate propriu-zisă are o structură eșalonată pe mai multe etape: (*1*) O pregătire profesională pre-institut, constînd din cercuri ale „Tînărului pedagog" (în cadrul școlilor din zonă, ca acțiune facultativă), din cursuri despre viitorul profesor și cursuri de pregătire pentru admitere (la facultățile institutului), din diverse forme de întîlnire cu cei care lucrează sau învață în institut în „zile ale ușilor deschise", din seri organizate special ș.a. În prezent se elaborează o programă de pregătire pre-institut, pe care să o poată urma — facultativ — grupuri eterogene ca vîrstă, începînd chiar cu elevi de clasa a IV-a.; (*2*) Selecția tinerilor capabili pentru munca pedagogică, pentru instruirea în institut este realizată de o comisie de experți, alcătuită din cadre ale institutului, care discută cu fiecare dintre cei admiși. Prin aceasta începe de fapt cunoașterea individuală a viitorilor cursanți, evaluîndu-se în primul rînd elemente ale aptitudinilor profesional-practice. Se înțelege că, pentru această etapă, criteriile aplicate de comisie sînt preponderent psihologice. Astfel, se urmărește cunoașterea unor particularități ale percepției, memoriei, gîndirii, sferei emoționale etc. După începerea primului an, o lună este rezervată adaptării la institut, iar din luna octombrie cursanții sînt cuprinși în activitatea complexului de instituții destinat practicii pedagogice. Locul central în programul studenților din anii I, II și III este consacrat practicii de profil.

După cîțiva ani de muncă experimentală în acest sistem de lucru, s-a putut elabora o programă de formare profesional-pedagogică a personalității viitorului profesor. Ea presupune însușirea conștientă de către studenți a cunoștințelor teoretice, dobîndirea unor priceperi pe baza studierii sistematice a teoriei pedagogice („Pedagogia"; „Istoria pedagogiei"; „Bazele măiestriei pedagogice" — cursuri de specialitate și seminarii), precum și includerea lor activă, începînd din anul I, în toate tipurile de practică pedagogică neîntreruptă, în școală, în instituții de învățămînt profesional, în grădinițe.

În perioada parcursă de la inițierea acestui complex științific de pregătire unitară teoretică și practică a profesorilor, au fost întreprinse studii asupra atitudinilor manifestate de cursanți față de cerințele muncii pentru care se pregătesc în institut. Un mare rol în evaluarea respectivelor atitudini l-au avut (pe lîngă preocupările și performanțele în însușirea cunoștințelor și priceperilor de specialitate) relațiile efective ale studenților cu copiii din unitățile de practică: nevoia de comunicare neformală cu ei, dorința de a-i ajuta și stimula în efortul lor de învățare, spiritul organizatoric și calitatea controlului exercitate în acțiunile directe cu copiii.

Vom insista asupra rezultatelor acestor studii, care răspund cerințelor științific ale elaborării unor profesiograme pentru munca pedagogică, oferind totodată însemnate criterii pentru selecția viitorilor profesori. Au fost găsite patru tipuri de atitudini față de activitatea profesională în care se încadrează studenții investigați: *Tipul pozitiv-armonios* — manifestă atașament pentru viitoarea profesie, din punct de vedere cognitiv este activ și stabil în însușirea abilităților pedagogice, atît pe plan instructiv cît și educativ, se preocupă de analiza pedagogică a activității, prezintă trebuința de a comunica neformal cu copiii. *Tipul pozitiv-situativ* — orientarea lui pedagogică este general-pozitivă, se observă o conștiinciozitate care este caracteristică însă pentru atitudinile situative în raport cu școala și cu copiii, individul este expus influenței stărilor emoționale, interesele și trebuințele de activitate pedagogică sînt insuficient formate. Acest tip are nevoie să fie activat pentru însușirea abilităților pedagogice, prin analiza permanentă a muncii, prin control și încurajare susținută.

Tipului pozitiv-unilateral — îi este propriu un activism cognitiv stabil, dar fie pentru activitatea instructivă, fie pentru activitatea educativă. Pe planul intereselor pedagogice multilaterale se remarcă o slabă dezvoltare, unilateralismul domină în activitatea lui practică și în relațiile cu copiii. La acest tip se impune o stimulare continuă, alături de accentuarea formelor de ajutor și de control în activitate. *Tipul pozitiv-pasiv* — la acest tip, deși orientarea generală spre profesie este pozitivă, totuși se distinge insuficiența activismului, formarea nesatisfăcătoare a intereselor și trebuințelor profesional-pedagogice, neîndemînare, timiditate și nehotărîre în organizarea muncii cu copiii. Aici este nevoie de un program special de activizare pentru îndeplinirea sarcinilor, chiar de un ajutor permanent și coparticiparea profesorului la toate genurile de activități practice care-i revin.

În ceea ce privește **criteriile după care se face evaluarea tipului de atitudine,** sînt relevate următoarele:

— *trebuința de activitate pedagogică* (stabilitatea manifestării ei, diversitatea trebuințelor respective, activismul sau pasivismul în activitate, devotamentul față de profesie);

— *dragostea pentru copii* (prezența și stabilitatea interesului pentru copii pe diverse planuri, atitudine activă față de studierea personalității copiilor, patronarea individuală a copiilor „dificili" sau cu greutăți la învățătură, tact și răbdare în lucrul cu copiii);

— *reacțiile la erorile și greutățile ivite în muncă* (preocupare sau indiferență, găsirea unor metode influente de stimulare și de control, capacitatea de a stărui și de a lucra conștiincios, inițierea de acțiuni cu un scop

precis, putere de voință, rezolvarea independentă a situațiilor și apelul la ajutoare);

— *simțul noului* (sensibilitate față de teoria pedagogică și față de experiența fruntașă, afirmarea tendinței către analiza și autoanaliza activității pedagogice, existența altor elemente de abordare creativă a cazurilor oferite de practică).

Este notabil faptul că forma de organizare adoptată de institut pentru legarea teoriei de practică în pregătirea viitorilor profesori a exercitat o influență pozitivă și asupra corpului didactic din instituțiile școlare cuprinse în experiment, obținîndu-se o cooperare științifică fructuoasă. S-au putut desfășura reuniuni comune de referate, unele susținute de către studenți, s-au inițiat cabinete de documentare și de consultații pedagogice de care au beneficiat și cadrele didactice din unitățile școlare afiliate complexului științific condus de Institutul Pedagogic din Poltava, cabinetele fiind apoi transformate în adevărate laboratoare de lucru comune pentru învățătorii și profesorii „locali" și pentru studenții practicanți.

Dacă anii I—III sînt destinați unei instruiri teoretice și practice unitare și intensive, în anii IV și V ai institutului studenții elaborează lucrările de diplomă, avînd, desigur, un esențial punct de plecare în activitatea depusă în cadrul practicii și în laboratoarele respectivului complex științific. Pe de altă parte, profesorii din unitățile școlare cuprinse în sistemul organizațional discutat au fost, de asemenea, incluși ca membri și în catedrele institutului.

În urma acestei interesante cooperări teoretico-practice profitul este, evident, reciproc, multe din activitățile școlilor participante ameliorîndu-se prin aportul susținut al studenților, care au venit cu idei și cu contribuții directe la modernizarea unor materiale didactice, a unor cabinete școlare clasice, în timp ce participarea permanentă la viața practică din învățămînt le-a adus practicanților un cîștig profesional și uman imposibil de atins în condițiile unei practici școlare obișnuite, limitate ca obiect și ca responsabilități.

Înnoiri și perspective în învățămîntul din R. P. Chineză

Lector OLGA ROȘCA
Academia «Ștefan Gheorghiu»

În spiritul amplelor cerințe de progres, de modernizare continuă a societății chineze, învățămîntul din această țară cunoaște în prezent importante realizări și noi preocupări. Cel de-al VII-lea plan cincinal pentru dezvoltarea națională, economică și socială adoptat recent de Conferința Națională a Partidului Comunist Chinez evidențiază că în etapa următoare construcția economico-socială și progresul tehnico-științific depind de dezvoltarea în continuare a învățămîntului. China trebuie să introducă treptat învățămîntul obligatoriu de 9 ani și să extindă învățămîntul profesional și tehnic. Universitățile și institutele trebuie să-și întărească legăturile cu producția, cercetarea științifică și alte sectoare ale societății. Potrivit ultimelor date, aproape 200 milioane de persoane sînt cuprinse în diferite forme de învățămînt. Circa 11,5 milioane de copii sînt incluși în formele preșcolare de educație, 136 milioane urmează cursurile școlilor primare, iar 46,3 milioane pe cele ale școlilor secundare. Aproximativ 1,2 milioane de tineri sînt studenți, iar 36 de mii de persoane participă la cursuri post universitare. Numărul cadrelor didactice pentru toate nivelele învățămîntului se ridică la aproape 10 milioane.

În R.P. Chineză se întîlnesc forme variate de educație și învățămînt. Pe lîngă creșe și grădinițe pentru educația preșcolară, școli elementare și medii, școli profesionale și tehnice, școli agricole, institute de învățămînt superior, în ultimii ani, în China se dezvoltă sistemul universităților prin radio și televiziune, prin corespondență, cursuri serale, facultăți muncitorești patronate de fabrici și diferite alte forme de învățămînt superior.

Iau ființă un tot mai mare număr de centre de îndrumare, de consultații, precum și cicluri de învățămînt prin corespondență pentru a ajuta tinerii *(populația tînără a Chinei numără astăzi 290 de milioane)* să-și însușească cunoștințe noi și să-și formeze o gîndire dreaptă și profundă.

Toate persoanele din toate sectoarele vieții sînt îndrumate să acorde cea mai mare atenție tinerilor în ceea ce privește educația, integrarea în producție, petrecerea timpului liber, dragostea și căsătoria, astfel ca să fie create toate condițiile pentru o dezvoltare sănătoasă a întregului tineret. Cursul inferior al școlii medii are o dublă

misiune și anume de a pregăti oameni care să intre direct în producție și de a da elevi bine instruiți pentru cursul ei superior. Se consideră că actuala programă școlară pune prea mult accentul pe continuarea studiilor, neținînd seama de faptul că unii absolvenți intră în producție și nu au cunoștințele necesare pentru a putea să presteze o muncă.

Prin introducerea recentei reforme din învățămîntul mediu are loc o creștere a numărului de elevi în școlile profesionale și în școlile medii. În unele regiuni rurale s-a trecut la o reformă privind cursul inferior al școlilor medii. Prelungirea acestui curs de la trei la patru ani permite elevilor să capete cunoștințe fundamentale și să-și însușească o serie de tehnici de producție. Aceasta permite elevilor din cursul superior al școlii medii să aleagă cursuri speciale, încît ei pot să urmeze cursuri pe specialități pentru industrie, agricultură, medicină și artă. Programa este suplimentată acum cu unele cursuri selective, care să-i pregătească pe elevi pentru viitor.

Durata învățămîntului este doar unul din factorii care contribuie la dezvoltarea învățămîntului din China. Nu se neglijează nici calitatea pregătirii elevilor. De aceea se fac eforturi de a se ridica nivelul de predare în învățămînt și de a se schimba metodele de studiu. *Recent, pentru ridicarea nivelului profesional al profesorilor din școlile elementare și mai ales din școlile medii, au fost recrutate din rîndul organelor centrale cele mai pregătite cadre din toate domeniile de activitate care să țină cursuri de reciclare la un înalt nivel, cu un anumit cuantum de cunoștințe teoretice.*

În R.P. Chineză se acordă o deosebită atenție reciclării cadrelor didactice, care trebuie să fie bine pregătite profesional și cu un nivel înalt politic și ideologic. La Conferința Națională în domeniul învățămîntului care s-a ținut în luna mai 1985, Deng Xiaoping a precizat: *„Forța și dezvoltarea economică a țării noastre depind într-o măsură tot mai mare de eficacitatea muncitorilor și de numărul intelectualilor".*

Apropierea economiei chineze de nivelul țărilor dezvoltate pînă în anul 2049 se bazează, printre altele, pe *capacitatea Chinei de a dezvolta învățămîntul, de a ridica nivelul său științific și tehnic și de a pregăti sute de milioane de cadre calificate,* a apreciat Deng Xiaoping. „În procesul construirii unei societăți socialiste cu specific chinezesc în țara noastră, trebuie să insistăm pe **dezvoltarea civilizației spirituale,** *trebuie să susținem „cele cinci promovări" (a culturii, politeții, igienei, ordinii și eticii), „cele patru lucruri frumoase" (frumusețea sufletească, frumusețea limbajului, frumusețea acțiunilor și frumusețea mediului), „cele trei iubiri" (dragostea de patrie, de socialism și de partid), să educăm întregul popor în spiritul idealurilor, al eticii, culturii și al disciplinei.* **Deosebit de importante sînt idealurile și disciplina.** *Trebuie să educăm în permanență poporul nostru și mai ales tinerii noștri să aibă idealuri — mărețele idealuri ale comunismului".*

O balanță trebuie să se mențină între dezvoltarea învățămîntului, între creșterea economiei naționale și dezvoltarea socială. Învățămîntul trebuie să fie încorporat în planul național — aceasta este o concluzie importantă la care s-a ajuns după peste trei decenii de construire a socialismului în China.

În anul 1982, Ministerul Educației din R.P. Chineză a înființat o agenție specială pentru a face prognoze și planuri pe termen lung cu numărul de specialiști. La Conferința Națională a lucrătorilor din domeniul învățămîntului, care s-a ținut în luna mai 1983, s-a hotărît să se facă prognoze cu 1—2 ani înainte și planuri pe termen lung cu numărul specialiștilor necesari în următorii 10—20 de ani, care sînt incluse în planul național pe termen lung pentru dezvoltarea socio-economică și care servesc ca bază pentru reformele în învățămînt și pentru dezvoltarea sa.

În viitorii cinci ani (1986—1990), va fi introdus treptat învățămîntul obligatoriu de 9 ani, iar școlile profesionale, tehnice, precum și învățămîntul superior vor cunoaște o mare dezvoltare. 8 milioane de tineri se vor califica în instituții de învățămînt politehnice, profesionale și tehnice, ceea ce reprezintă un spor de 150% față de actualul plan cincinal.

Institutele de învățămînt superior trebuie să dea 2,6 milioane absolvenți de cursuri normale și speciale, cu 70% mai mulți decît în perioada 1971—1985, precum și alți 200 de mii absolvenți de grad post-universitar, ceea ce va însemna o creștere de patru ori a numărului acestora. Calificarea superioară a adulților va fi extinsă prin diverse forme ca: universitatea radio-TV, cursuri prin corespondență și serale, astfel încît să fie calificat un personal specializat de 2 milioane de oameni — cu 150% mai mult decît în perioada anterioară — se prevede în Proiectul celui de-al șaptelea plan cincinal de dezvoltare economică și socială (1986—1990) prezentat de premierul Zhao Ziyang.

De la înființarea sa în februarie 1979, Universitatea prin radio-TV a avut trei serii de circa 300 000 studenți, iar din vara anului 1982 peste 350 000 studenți au absolvit cursurile de trei ani ale acestei universități. Dacă în 1979 erau numai două specializări cu 20 de cursuri, din vara anului 1984 programa Universității prin radio-TV prevede 50 cursuri de specializare în construcțiile de mașini, electronică, matematică, fizică și limba chineză, iar din toamna anului 1984 s-au mai adăugat alte 40 cursuri în șapte specialități economice, inclusiv management, statistică, contabilitate și fi-

nanțe. Numărul studenților care frecventează aceste cursuri este de 350 000 studenți și se preconizează că va atinge 2 milioane în anul 1990.

Facultățile muncitorești și facultățile muncitorești fără scoatere din producție s-au dovedit a fi un mijloc eficient pentru pregătirea muncitorilor calificați. Cursurile prin corespondență și serale suplimentează învățămîntul superior de zi. Astăzi sînt peste 50 000 specialiști cu același nivel de pregătire ca al absolvenților unei facultăți la zi, avînd terminate cursurile de doi sau trei ani ale facultăților muncitorești sau cursurile de cinci ani ale facultății fără scoatere din producție. Aproape 200 000 studenți sînt înscriși la cursurile prin corespondență și serale, după o practică în producție de cel puțin doi ani. Diplomele universitare de absolvire le conferă aceleași drepturi cu ale absolvenților de la zi.

Din anul 1983 au fost înființate 40 de colegii și 19 facultăți fără scoatere din producție pentru pregătirea cadrelor guvernamentale. În 1980, la Beijing s-a instituit prima oară sistemul de examene universitare pentru autodidacți, răspîndindu-se astăzi în 17 provincii și municipalități.

Sistemul chinez de examinare permite celor care nu au urmat cursurile unui colegiu să obțină diplome universitare prin susținerea unor examene speciale, indiferent de vîrstă, profesie, pregătire școlară și stare a sănătății.

Cea mai mare și cea mai veche școală de sinologie pentru studenții străini din China este Institutul de lingvistică din Beijing, unde învață nouă sute de studenți din peste nouăzeci de țări. Institutul are secția de limbă chineză contemporană — cursuri de patru ani, cursuri pregătitoare pentru limba chineză de un an și doi ani, precum și un curs seral de aproximativ o lună, de predare a limbii chineze. Acest institut, pe lîngă sarcina de a pregăti studenții străini în domeniul sinologiei, mai are și sarcina de a preda limbi străine studenților chinezi și de a recicla cadrele didactice în domeniul limbii chineze și al limbilor străine.

Universitatea Schenzhen este o universitate socialistă de tip nou în China, bazată pe pregătirea de cadre în vederea edificării zonelor economice speciale, precum și un centru de schimburi culturale cu exteriorul. Înființată în luna septembrie 1983 ea are în prezent 1200 de studenți, recrutați numai din rîndul celor care termină sau și-au terminat demult studiile secundare ale ciclului doi, ci și din rîndul muncitorilor sau funcționarilor. În anul 1990, numărul studenților va atinge 4 000, iar în afara studenților din provincia Guandung vor mai fi recrutați studenți din Hong Kong, Macao, Taiwan, precum și chinezi din alte țări.

De asemenea, se vor crea facultăți de litere, drept și științe, care să aibă 17 discipline.

Unele cursuri sînt obligatorii, ca de pildă: științe politice, literatura chineză, engleză, informatica și sportul.

În afara disciplinei de bază, studenții își aleg obligatoriu și a doua disciplină. Cei care sînt în stare să urmeze mai multe cursuri pot primi diploma de absolvire mai repede decît în cinci ani. Cei care întîmpină dificultăți pot urma mai puține cursuri, iar durata facultății poate fi prelungită — după primul an de învățămînt, studenții au voie să-și schimbe disciplina și să opteze pentru alta pe care o consideră mai potrivită cu aptitudinile lor.

În prezent, dintre absolvenții chinezi care și-au făcut studiile în străinătate, cei mai mulți ocupă funcții de conducere în învățămînt, cercetare și producție, deoarece ei au avut posibilitatea să-și însușească temeinic tehnica avansată și știința conducerii mai repede și pot să stabilească contacte în perspectiva viitoarelor schimburi internaționale în domeniile economic, științific și cultural. 22 dintre foștii studenți care au studiat peste hotare conduc grupele de doctoranzi chinezi. În următorii cinci ani, se vor depune eforturi pentru perfecționarea corpului de educatori, care este un factor de randament al sistemului de învățămînt, pentru a ridica și mai mult nivelul calitativ al învățămîntului din China, pentru a forma specialiști bine pregătiți profesional și cu un nivel înalt politic și ideologic, capabili să răspundă cerințelor de modernizare rapidă a Chinei.

În vederea modernizării sistemului chinez de învățămînt, care este una dintre prioritățile înscrise în politica statului chinez, cel de-al șaptelea plan cincinal de dezvoltare națională, economică și socială (1986—1990) trasează noile direcții ale dezvoltării învățămîntului din R.P. Chineză, punînd un accent deosebit pe ridicarea calității învățămîntului și pe diversificarea lui.

BIBLIOGRAFIE

1. Documente de partid și de stat din *Renmin Ribao*, anii 1984 și 1985, *China's Daily* și *Beijing Review*.

2. *Dezvoltarea recentă a învățămîntului în China*, editat de Ministerul Educației din R.P. Chineză, Beijing 1984.

3. *O privire generală asupra educării personalului muncitor din China*, editat de Departamentul pentru educația adulților din cadrul Ministerului Educației din R.P. Chineză, Beijing, 1984.

4. *Instruirea țărănimii în China*, editat de Departamentul pentru educația adulților din cadrul Ministerului Educației din R.P. Chineză, Beijing, 1984.

5. *Sistemul de examinare din colegiile din China pentru studenții autodidacți*, editat de Biroul de examinare al colegiilor din China pentru studenții autodidacți de sub egida Ministerului Educației din R.P. Chineză, Beijing, 1984.

6. *Sistemul de acordare a gradelor academice în China*, editat de Biroul Comitetului de acordare a gradelor academice al Consiliului de Stat din R.P. Chineză, Beijing 1984.

7. *Învățămînt și știință*, editat de Guoji Shudian, Beijing, 1984.

Sărbătoare universitară la Iași

ÎN IAȘUL UNIVERSITAR al acestei toamne frumoase, unde — în însoțirea a secole de istorie, a unor vechi ctitorii de școală românească — sînt păstrate deosebit de vii momentele sărbătorești ale deschiderii acestui an de învățămînt, moment cu o înaltă semnificație, onorat de prezența tovarășului Nicolae Ceaușescu, *președintele țării, secretar general al partidului, a fost cinstită recent o dată memorabilă,* 26 octombrie 1860. *Moment — alfa al școlii superioare românești, această dată luminează cu deosebită putere, în conștiința ieșenilor, în conștiința întregii țări, generoasa faptă și gîndire a înaintașilor, a generației Unirii care, în frunte cu* Alexandru Ioan I *— domnul întemeietor de rosturi noi ale țării, și-au dedicat întreaga competență și devotiune creării și slujirii celui mai înalt lăcaș al științelor și al spiritului de care s-a învrednicit, în urmă cu 125 de ani, neamul românesc.*

Printr-o semnificativă așezare în istorie — la început de domnie, și în spațiu — în dulcea cetate a Ieșilor lui Vasile Lupu, ai cronicarilor, ai lui Dimitrie Cantemir și ai Academiei Mihăilene, *Universitatea cea dintîi* are un trecut, un prezent și un viitor care se reunesc într-o adevărată carte de aur a celor mai nobile idealuri, a celor mai vibrante cerințe și aspirații de civilizație și progres.

Impresionantă, din perspectiva aniversării a 125 de ani de la întemeierea sa, calea parcursă de această prestigioasă instituție — ieșeană și națională deopotrivă — dobîndește, în aceste momente de istorie nouă, socialistă, valențele unui înalt act patriotic, revoluționar pentru epoca respectivă, investit cu vocația neîntreruptei dezvoltări și perfecționări. Aniversarea însăși s-a constituit într-o impresionantă lecție de iubire a patriei, de dăruire pentru progresul cunoașterii, al științelor, al cercetării, al strînsei comuniuni cu cerințele dezvoltării multilaterale a României epocii pe care o trăim.

Aflată mereu cu fața către viitor, Universitatea ieșeană înscrie în galeria de seamă a susținătorilor și slujitorilor săi, personalități proeminente, de la Cuza și Kogălniceanu, arhitecții noilor structuri culturale, educaționale și civice ale țării, continuînd cu Simion Bărnuțiu și Titu Maiorescu, Grigore Cobălcescu și Petru Poni, A. D. Xenopol și N. Titulescu, pînă la strălucita pleiadă de profesori și savanți a căror activitate a cunoscut o deosebită afirmare în ultimele decenii.

Valorosul corp profesoral al Universității a constituit o atentă și generoasă gazdă, care a asigurat desfășurarea la o ținută înaltă a momentului jubiliar. Principala operă a Universității sărbătorite cată a fi, după cum sublinia actualul său rector, prof. dr. Viorel Barbu, „marele număr de profesori, juriști, economiști, fizicieni, chimiști, biologi, geografi și geologi care au învățat aici de-a lungul timpului și care au contribuit apoi la ridicarea nivelului cultural, social și economic al națiunii române. Cu ei toți, mulți dintre ei nume ilustre și creatori în domeniul lor, Universitatea noastră se mîndrește și își face un titlu de glorie de a-i fi avut pe băncile sale".

Ne-a produs o deosebită impresie faptul că sărbătoarea s-a caracterizat, pe lîngă fireasca notă festivă, printr-un profund caracter evaluativ și prospectiv, manifestările științifice, schimbul de experiență, numeroasele acțiuni — printre care și valoroase momente culturale și artistice s-au ridicat la un nivel deosebit, mărturie a generoaselor resurse umane și profesionale ale școlii superioare ieșene.

Subliniind semnificația multiplelor și rodnicelor legături de colaborare cu universități din țară și străinătate, oaspeții înșiși s-au înscris, dincolo de „mesajele de salut", în același flux de idei, de dezbateri însuflețite — avînd ca scop major coparticiparea la actul științific și patriotic al unui jubileu cu rezonanță în însăși cultura noastră contemporană.

De la monumentala fațadă la interioarele „clasice", menite parcă pentru aflare de sine și înălțare de gînd, și de la solemnitatea unor clipe la dialogul amplu, însuflețit, care a reunit pe gazde, pe oaspeți, pe numeroși studenți întru cinstirea inegalabilei Alma-Mater, întreaga ambianță și desfășurare a zilelor aniversare 24—26 octombrie a.c. s-au constituit în evenimente de neuitat.

Sărbătorirea celor 125 de ani de la înființare a constituit un remarcabil prilej pentru punerea în lumină a stadiului atins în dezvoltarea școlilor științifice cu frumoase tradiții din cadrul acestei universități, care se bucură de o solidă reputație în țară și străinătate. Fiecare dintre aceste cunoscute *școli* ieșene, care trăiesc momentul unei afirmări superioare în ultimele două decenii, au închinat acestui moment aniversar, noi valori ale spiritualității românești contemporane.

În acest generos context s-a situat și simpozionul „*Personalitate și devenire*", organizat — în cadrul acțiunilor aniversare — de *colectivul de pedagogie-psihologie-etică al Universității*, ale cărui lucrări au fost coordonate de către prof. univ. dr. George Văideanu, prof. univ. dr. Stela Teodorescu, prof. univ. dr. Andrei Cosmovici și conf. univ. dr. Adrian Neculau. Moment științific remarcabil, el s-a înscris în continuarea unor preocupări ieșene valoroase în studiul personalității, beneficiind și de contribuția unor invitați de prestigiu, precum prof. univ. dr. Ursula Șchiopu, prof. univ. dr. Paul Popescu-Neveanu de la Universitatea din București.

Tematica abordată a îmbrățișat dimensiuni și aspecte referitoare la: formarea pedagogică a formatorilor viitorilor profesori (G. Văideanu); criterii pentru diferențierea unor structuri de personalitate (A. Cosmovici), dimensiunea personalității în cursul de etică din perioada interbelică la Universitatea din Iași (I. Grigoraș); autoevaluarea — modalitate de formare a personalității viitorilor profesori (Tiberiu Căliman); personalitatea ca paradigmă (Constantin Logofătu); personalitatea profesorului și calitatea vieții școlare (Adrian Neculau); pregătirea elevilor pentru cercetarea științifică (Ion Străchinaru); învățământ, cercetare, producție — modalități de integrare a formalului, nonformalului și informalului (Teodor Cosma); inovație și contradicție în pedagogia românească actuală (Constantin Moise); forța educativă a limbajului (Laurențiu Șoitu); precum și alte preocupări în sprijinul perfecționării învățământului.

Demersul științific al comunicărilor prezentate, precum și dezbaterile, schimbul fructuos de opinii realizat cu acest prilej au evidențiat rezultate de valoare ale unor cercetări, atitudini și soluții în probleme de actualitate ale școlii și cercetării psihopedagogice, precum și realizări ieșene în materie de educație și învățământ cu evaluări esențiale ale rezultatelor școlii ieșene de personologie pe linia cercetărilor prof. dr. doc. Vasile Pavelcu și a noilor direcții de cercetare.

N. ANA

Informatica în învățământul preuniversitar

INFORMATICA, al cărei impact asupra dezvoltării societății noastre este tot mai sensibil, urmat de rezultate deosebit de apreciate, constituie astăzi un domeniu către care se îndreaptă în tot mai mare măsură atenția școlii, a cadrelor didactice, a inginerilor, care văd în această ramură a științei proprie secolului XX atît o virtuală disciplină de învățămînt cît și o resursă de care poate beneficia organizarea și perfecționarea învățămîntului.

Manifestînd o vie receptivitate față de nou, exprimat printr-o calitate superioară a conținutului, metodelor și mijloacelor de învățămînt, o implicare consecventă în realizarea obiectivelor majore ale școlii de azi, Inspectoratul Școlar al Municipiului București, Comisia Municipală a Sindicatelor din Învățămînt și Casa Personalului Didactic au organizat la 30 octombrie a.c., în întîmpinarea Congresului Științei și Învățămîntului, simpozionul „Informatica în învățămîntul preuniversitar — Metode și mijloace de învățare".

Urmărind să valorifice preocupări existente în învățămîntul bucureștean, să determine totodată un curent de interes în favoarea introducerii informaticii în învățămîntul preuniversitar și întrunind o largă participare a celor interesați, directori, ingineri, profesori de diferite specialități, simpozionul a prilejuit o primă evaluare a ceea ce s-a întreprins și a jalonat stimulative direcții de acțiune.

Este cunoscut că activitate de pregătire a cadrelor pentru introducerea informaticii în învățămîntul preuniversitar a fost declanșată, în București, cu luni în urmă, îndeosebi pentru cadrele tehnice inginerești, fiind pregătiți în sistemele **Fortran structurat** și **Basic** un număr de peste 100 de specialiști, cu colaborarea dr. Stelian Niculescu de la I.C.S.I.T.T.C.I. și a profesorului M. Homorodeanu de la Liceul de Matematică-Fizică Nr. 1, cu profil de informatică. Iar în organizarea simpozionului s-a primit un sprijin deosebit din partea catedrei de calculatoare a Facultății de Automatică din I.P.B., a Întreprinderii de Calculatoare Electronice, precum și a liceelor industriale „Spiru Haret" și „Dimitrie Cantemir". Au participat reprezentanți ai Comitetului Municipal al P.C.R., ai M.E.I., ai C.C. al U.T.C. și ai C.N.O.P.

Universul informațional în care trăim, complexitatea proceselor productive pentru care școala pregătește muncitori și specialiști, dezvoltarea în țara noastră a automatizării, a cibernetizării și robotizării producției, utilizarea tot mai largă a calculatoarelor în tehnica de vîrf, în educație, în medicină și psihologie, în activități administrative, artă, sport și activități recreative constituie tot atîtea argumente — subliniate și de participanții la sim-

pozion — în favoarea pătrunderii generalizate a informaticii în procesul instructiv-educativ. Interacțiunea elev-calculator, s-a subliniat în dezbateri, pare a fi decisivă în procesul de acumulare a cunoștințelor. De la „alfabetizarea informatică", prin descifrarea tainelor calculatorului, este firesc să se tindă către „înarmarea elevului cu un mod de gîndire algoritmică și asigurarea mijloacelor care să-i permită să profite la maximum de avantajele noii tehnologii electronice" și respectiv către „evaluarea resurselor în vederea modernizării tehnologiei informaționale". Cele două direcții de acțiune pot fi, ca atare: asigurarea unei culturi generale informatice — și, respectiv, implicarea calculatorului în desfășurarea procesului educațional în ansamblu, avînd rol directiv sau integrat.

Ținînd seama de faptul că adulții anului 2000, oameni născuți deja în zilele noastre, vor trăi într-o lume invadată de procese informatizate — a subliniat pe bună dreptate conf. univ. dr. Ioan Jinga, inspector școlar general, în alocuțiunea de deschidere a Simpozionului — ei trebuie pregătiți de pe acum pentru a stăpîni imensa cantitate de informație și pentru a putea utiliza calculatorul în soluționarea problemelor profesionale sau personale. Cunoașterea limbajelor utilizate de calculator, posibilitatea de a elabora și folosi diferite programe, de a căuta, soluționa și utiliza programele existente în băncile de date sînt cerințe elementare în pregătirea omului anului 2000.

Pornindu-se de la implicațiile noilor tehnologii microelectronice asupra vieții economico-sociale, în comunicarea „Modalități de introducere a informaticii în învățămînt" (dr. S. Niculescu, I. Bărbat) se relevă imperativul modernizării procesului de învățămînt, în sensul asimilării deosebitelor facilități pe care le oferă calculatoarele electronice. Lucrarea realizează, de asemenea, o amplă trecere în revistă a modalităților de introducere a informaticii în învățămînt, prezentîndu-se soluțiile adoptate pe plan mondial și propuneri pentru învățămîntul din țara noastră. În acest sens se subliniază cele două direcții prioritare în care pot fi concentrate eforturile de modernizare a învățămîntului — pe de o parte familiarizarea elevilor cu tehnica de calcul, iar pe de altă parte reciclarea profesorilor în acest nou domeniu.

Pregătirea viitorilor specialiști necesari economiei naționale impune introducerea tehnicii de calcul în învățămîntul preuniversitar. Acest proces, s-a arătat în comunicarea „Echipamente de tehnică de calcul care pot fi utilizate în învățămîntul preuniversitar" (prof. univ. dr. ing. A. Petrescu), este legat de: găsirea modalităților corespunzătoare implementării tehnicii de calcul în programele analitice ale diverselor discipline; pregătirea și specializarea personalului didactic; elaborarea manualelor și a documentației necesare; asigurarea unei baze materiale corespunzătoare pentru a realiza impactul urmărit. Pe baza unei documentații convingătoare, comunicarea a oferit celor prezenți imagini sugestive ale realizărilor românești în acest domeniu, realizări capabile să sprijine introducerea informaticii în școli și licee.

Cercetările întreprinse, atît în școala bucureșteană, cît și pe plan mai larg, în țară și peste hotare, tind să ateste că folosirea calculatoarelor electronice — fie pentru instruire, fie pentru evaluare — este în măsură să contribuie la creșterea eficienței învățămîntului. În acest context, prin comunicarea „Evaluarea și instruirea asistate de calculator" (conf. univ. dr. I. Jinga, prof. dr. V. Ștefănescu) s-a subliniat faptul că această evaluare se poate desfășura la trei niveluri: Nivelul I: calculatorul este utilizat pentru culegerea de date sistematice privind notele, progresul școlar, etc. Nivelul II: este folosit pentru stocarea datelor cu privire la elev și cuprinde și funcția recomandativă a calculatorului. Nivelul III: este caracterizat prin interacțiunea dintre informațiile date de calculator și cel care învață și mai ales, indicațiile date de calculator în funcție de răspunsurile elevului și datele despre el.

Relevînd modalități prin care calculatorul se va putea integra învățămîntului atît ca obiect de studiu cît și ca mijloc de învățămînt și prezentînd experiența unor tabere și cercuri de informatică, comunicarea „Aspecte privind stimularea interesului elevilor pentru însușirea tehnicii de calcul" (prof. Gh. Rizescu) a scos în evidență faptul că folosirea calculatorului permite atît profesorului cît și elevului un studiu mai aprofundat al temei, investigații noi asupra problemelor temei — rapid soluționate prin intermediul calculatorului.

Prezentarea unor activități practice — demonstrative pe calculator și a unor concluzii desprinse din experimentele realizate la nivelul școlii a îmbogățit simpozionul cu o dimensiune deosebit de utilă. Participanții au urmărit astfel cu interes considerațiile privind eficiența cercului de informatică al Liceului „Spiru Haret" și prezentarea unui experiment de instruire programată asistată de calculator folosind terminale conversaționale (prof. V. Trifan) sau introducerea programelor pe computer pentru învățarea disciplinelor tehnologice (ing. I. Toma, Liceul Industrial „Gh. Șincai"). De multă atenție s-au bucurat rezultatele comunicate de elevi: „Program pentru fixarea formulelor de trigonometrie" (Gruia Toma, Liceul Industrial Nr. 36), „Studiul unor probleme de matematică" (Radu Bălan, Iacob Petrescu, Florin Tudor, Liceul Industrial „D. Cantemir") sau „Poezii și grafică pe calculator" (Andra Toma, Liceul Industrial „Gh. Șincai").

Simpozionul „Informatica în învățămîntul preuniversitar" se înscrie ca o valoroasă contribuție la situarea fermă a școlii în pas cu exigențele dezvoltării prezente și viitoare a societății noastre.

ANA GABRIELA GHEȚEA

O mărturie a unor ani de luptă pentru apărarea școlii naționale

EDITURA „Eminescu", care în ultimii ani ne-a oferit cîteva din marile cărți ale culturii românești, pune acum la îndemîna cititorilor un volum* cuprinzînd o parte din studiile și articolele publicate în presă de Onisifor Ghibu în apărarea școlii românești din Transilvania.

Este vorba de momentul de mare încordare cuprins între anii 1907—1914 cînd, în urma adoptării legii Apponyi, populația românească din Transilvania s-a văzut supusă unor puternice presiuni de deznaționalizare prin intermediul școlii.

Tînărul Onisifor Ghibu — student și doctorand între 1905—1909, inspector școlar în subordinea Mitropoliei ortodoxe din Transilvania între 1910—1914 — s-a dovedit a fi una din mințile cele mai lucide, mai curajoase și consecvente în lupta pe care au dus-o românii din Transilvania în această perioadă pentru apărarea școlii în limba maternă.

Pana sa sigură, precisă, viguroasă prezintă cititorului, într-un stil sobru cel mai adesea, incisiv și polemic uneori, situația dramatică a școlilor românești, datorită în primul rînd faimoasei legi din 1907, dar și abuzurilor în aplicarea ei și — ceea ce era mai dureros — inerției celor ce aveau obligația să apere interesele românilor, dimensiunilor confesionale, incompetenței și defetismului unora din cei care „slujeau" sau aveau datoria să slujească aceste școli.

În condițiile acelor ani grei, Onisifor Ghibu nutrea convingerea că nici o altă chestiune nu era de o gravitate mai mare decît aceea a școlilor, întrucît prin ele se apăra cultura națională și nici un sacrificiu nu i se părea a fi prea mare pentru salvarea lor.

Apreciind că opinia publică din toate teritoriile locuite de români nu era destul de pătrunsă de însemnătatea școlii în lupta pentru apărarea drepturilor naționale ale populației românești transilvănene, Ghibu și-a propus să utilizeze presa pentru a acționa asupra conștiinței connaționalilor săi. În acest sens a folosit cele mai influente gazete ale românilor din Transilvania: „Lupta", „Tribuna", „Telegraful român", „Luceafărul", „Românul"; multe articole erau trimise gazetelor sau revistelor din țară — „Neamul românesc", „Viața românească" etc., pentru a menține mereu treaz interesul românilor de pretutindeni pentru problemele fraților lor de peste munți.

În esență, conținutul studiilor și articolelor sale punea în evidență următoarele idei: la temelia conservării și dezvoltării culturii naționale a românilor din Transilvania se afla școala în limba maternă; această școală era în pericol de a fi pierdută; fiind un drept al ei, populația românească era datoare să lupte cu toată hotărîrea pentru școala națională.

Menținerea școlii românești, creșterea contribuției ei la dezvoltarea culturii naționale — atrăgea atenția O. Ghibu, — nu putea veni de la circulare de la dispoziții date din birou; *nu din partea aceea* se puteau produce efectele salvatoare. Pentru ca lupta să dobîndească mai multă forță, se impunea o activitate directă, hotărîtă, îndeosebi pentru asigurarea unității de acțiune a celor două confesiuni — greco-catolică și ortodoxă —, care, orbite de neînsemnatele lor dispute dogmatice, uitau să pună pe prim-plan unitatea națională. În numeroase articole sînt indicate direcțiile în care se impunea să se acționeze pentru perfecționarea școlii chiar în condițiile acelei perioade de sugrumare a învățămîntului național.

Deși între 1907—1914 au fost închise aproximativ 500 de școli românești, către sfîrșitul acestei perioade, datorită unei mai mari receptivități a corpului didactic pentru aspectele calitative ale învățămîntului — ca urmare a îndelungului proces de sensibilizare prin intermediul presei — Onisifor Ghibu putea scrie cu satisfacție despre unele acțiuni de îmbunătățire a activității instructiv-educative, îndeosebi în redarea limbii române, de perfecționare a corpului didactic, de extindere a activităților extrașcolare, de stimulare a interesului pentru elaborarea unor manuale originale în limba română etc.

După parcurgerea celor saizeci și nouă de studii și articole cîte conține volumul, nu poți să nu rămîi impresionat de caracterul patriotic și științific al militantismului lui Onisifor Ghibu, de puterea sa de discernere, atît a problemelor celor mai importante, cît și a soluțiilor celor mai potrivite, de obiectivitatea cu care abordă temele, precum și de grija sa permanentă de a lega soarta românilor din Transilvania de aceea a tuturor românilor.

Volumul *Nu din partea aceea* beneficiază de un substanțial și competent studiu introductiv semnat de excelentul cunoscător al învățămîntului transilvănean Vasile Popeangă și de o postfață — caldă și incitantă la reflecție — datorată Nadiei Nicolescu, pasionată cercetătoare a vieții și activității lui Onisifor Ghibu.

Conf. univ. dr. ION GH. STANCIU

* Onisifor Ghibu, *Nu din partea aceea*. Studii și articole — 1904—1914, ediție îngrijită, studiu introductiv și note de Vasile Popeangă, cu o postfață de Nadia Nicolescu, Editura „Eminescu", 1985.

Tineretul și lumea de azi

(Urmare din p. 11)

rea formală, învățarea nonformală și cea informală, cu deosebire din perspectiva pregătirii tînărului pentru viitor. „A învăța pentru viitor înseamnă a evita confruntarea cu necunoscutul, a selecta evenimentele dezirabile, a te prezenta pregătit la examenul vieții" (p. 113). Participarea pentru schimbare este o altă idee prezentă în studiul lui A. Neculau, insistînd pe necesitatea formării comportamentului participativ, autorul remarcă nota caracteristică a participării: indicator al recunoașterii înaltului civism al tineretului.

Participarea presupune o conștiință morală, o conduită consonantă cu valorile sociale. Există, se spune în studiul semnat de Ioan Grigoraș, o exigență morală a progresului ce decurge din aspirația și idealul

tinerilor, de realizare a lor prin noutate. Rezultatele sondajelor asupra tinerilor sînt analizate de autor punîndu-se în evidență atitudini, comportamente și concepții în legătură cu împlinirea personalității pe temeiul valorilor profesionale și sociale.

O trăsătură esențială a tinereții este creativitatea. Asupra ei insistă o tînără și dotată cercetătoare, Luminița Iacob, în studiul „Tineret, creativitate, invenție", analiză realistă a unor probleme mai dificil de evaluat cantitativ și cu un grad de predicție mai mic. „Educarea creativității, privită în planul general al educației, se susține nu numai din perspectiva prezentată anterior, eficiență formativă — în plan individual, eficiență economică — în plan social, ci și prin mai marea deschidere ce o oferă educației spre viață, spre practică, spre natura obiectului ei — omul în formare" (p. 133), se afirmă în lucrarea cercetătoare ieșene. Exemplele oferite din experiența unor inițiative ieșene sînt elocvente pentru modul cum poate fi stimulată și educată creativitatea.

Profesiunea ca element fundamental de afirmare a aptitudinilor și aspirațiilor este investigată de Tiberiu Prună în „Profesiune-vocație-împlinire". Alegerea profesiei este un act de înaltă răspundere și el presupune maturitate și responsabilitate, cunoaștere de sine.

Responsabilitatea conduitei civice analizată de Tiberiu Rudică, precum și exigențele vieții de familie surprinse de Stela Iancu sînt alte două probleme ce alcătuiesc obiectul a două studii ce pun în discuție aspecte bine delimitate ale educației tineretului.

Înfăptuirea deziderateloor înscrise în deviza A.I.T. este dependentă nu numai de cadrul social-economic, ci în aceeași măsură și de individ, de modul cum este format în spiritul înțelegerii omului, al încrederii în om. Asupra procesului de educare a individului din această perspectivă se oprește studiul „Educația pentru pace și cooperare" semnat de George Văideanu, Adrian Neculau, Rodica Luca. Merită a fi reținut faptul că lucrarea se bazează pe concluziile trase pe marginea proiectului de cercetare organizat la Liceul „Național" din Iași, școală-pilot a Asociației Internaționale a Educatorilor pentru Pacea Lumii (I.A.E.W.P.). Se remarcă în acest studiu ideea după care tinerii trebuie să devină o forță reală a păcii și ei pot fi educați ca subiecți activi ai acțiunii educative pentru pace. Se impune astfel ca fiecare individ să conștientizeze necesitatea autoeducației și a orientării sale către raporturile bazate pe solidaritate, cooperare, angajare și încredere în om. Lucrarea prezintă situații și modele de comportament colectiv ce ar putea deveni comportamente de cooperare.

Prin studiile amintite, volumul *Tineretul și lumea contemporană* se constituie nu numai ca un omagiu adus marcării A.I.T. în țara noastră, ci și ca o contribuție la investigarea unora din elementele ce alcătuiesc profilul tineretului de astăzi.

Volum omagial

VOLUMUL antologic *Magyar-román filológiai tanulmányok** (Studii de filologie maghiaro-română), editat de Catedra de Filologie Română a Universității „Eötvös Loránd" din Budapesta (catedră care în 1983 a marcat centenarul existenței sale), se constituie într-un omagiu adus profesorului universitar, istoricului literar, folcloristului și traducătorului Domokos Sámuel cu prilejul retragerii sale din viața activă. Numeroși autori — cadre universitare, istorici literari, lingviști, folcloriști, istorici, scriitori *din România* și Ungaria — care l-au cunoscut pe acest distins cărturar sau au colaborat cu dînsul, dau o înaltă prețuire activității sale multilaterale consacrate literelor românești, cît și dezvoltării și adîncirii raporturilor culturale româno-maghiare. Astfel, Nicolae Balotă prezintă pe autorul unor valoroase *lucrări închinate* literaturii române, scoțînd în evidență importanța lor deosebită (Octavian Goga, poetul și traducătorul, Bibliografia maghiară a literaturii române. Documentele tipăriturilor românești ale Tipografiei Universitare din Buda, 1780—1848). Meritele sale de profesor universitar la catedră și pe tărîmul cercetării *sînt* evidențiate în studiile semnate de Dumitru Micu, Gavril Scridon și Rodica Bogza Irimie, cu sublinierea calităților sale de om de bine, de educator al profesorilor de limba română și de propagator înflăcărat al nobilelor idealuri ale prieteniei și frăției maghiaro-române. Schițînd portretul de savant al acestui literat, Kovács Péter întregește această imagine cu prezentarea dezvoltării rețelei de învățămînt cu limba de predare română, *din* țara vecină, cuprinzînd grădinițe, școli generale, licee și catedre de limba *română în instituțiile de învățămînt* superior. De asemenea, autorul prezintă formele de pregătire și de perfecționare a cadrelor didactice pentru aceste instituții de învățămînt. Petre Pascu îi dedică profesorului omagiat poezia *Prietenie*, iar scriitorul Beke György un studiu despre rolul de ziditori de punte culturală, în secolul trecut, al celor cinci memorialiști maghiari din București.

Numeroși autori prezenți în volumul omagial, redactat de Nagy Béla, aduc în studiile lor noi contribuții privind relațiile literare româno-maghiare. Mircea Popa, spre exemplu, se ocupă de unele aspecte din istoricul raporturilor literare româno-maghiare în prima jumătate a secolului al XIX-lea și prezintă corespondența dintre Onisifor Ghibu și Domokos Samuel privind viața și activitatea lui O. Goga. Într-un studiu bogat documentat, Ion Isaiu înfățișează colaborarea culturală româno-maghiară la Oradea, *în a doua* jumătate a secolului XIX și în prima jumătate a secolului nostru. Liviu Gramadă aduce mărturii privind poetul Ady Endre în conștiința românceі Otilia Marchiș-Bölöni. Cea mai veche gramatică a limbii române, scrisă în limba latină — Gramatica de la Kalocsa — este prezentată pe larg de Nagy Béla. În studiul lui N. Gheran luăm cunoștință de încercările literare, în limba maghiară, ale tînărului Liviu Rebreanu. Istoricul literar David Gyula face cunoscută cititorilor maghiari activitatea prodigioasă a traducătorului și cărturarului Avram P. Todor.

Demne de evidențiat ni se par studiile semnate de autori români despre opere literare sau scriitori maghiari, respectiv de autori maghiari despre literatura română. Menționăm în acest sens eseul semnat de Gavril Scridon despre poetul Bartalis Janos studiul lui Nyerges László despre dramaturgia lui Marin Sorescu sau cel semnat de Szűcs Éva privind simbolistica poeziei lui Arghezi. Istorici literari români și maghiari — Gh. Bulgăr, Borsi-Kálmán Béla, Dim. Păcurariu, D. Micu, abordează diferite aspecte ale literaturii române clasice și contemporane.

În volumul omagial sînt incluse și studii interesante de lingvistică, istorie și folclor, ai căror autori examinează, în principal, aspecte derivînd din conviețuirea românilor și maghiarilor (influențe lingvistice, paralelismele baladelor populare, povestitori bilingvi de basme, momente ale luptei și muncii comune etc.). Menționăm că studiile sînt publicate în limbile română, maghiară, franceză, engleză și germană.

Mărturiile și studiile înmănunchiate în acest volum omagial aduc nu numai noi contribuții la o mai bună cunoaștere a relațiilor culturale româno-maghiare, dar se constituie și ca un îndemn de a întări mereu punțile literare, cărora și-a dedicat toată viața distinsul profesor budapestan omagiat.

BANTÓ MAGDALENA

* ELTE Román Filológiai Tanszék, Budapest, 1984.

SUMARUL „REVISTEI DE PEDAGOGIE" PE ANUL 1985

	Nr. rev.	Pag.
*** — Președintele Nicolae Ceaușescu — ctitorul României moderne	4	1
ȘTEFAN BĂLAN — Știință, tehnologie, învățământ	12	7
CAMELUȚA BELDIE, PAUL MATEI — Perfecționarea conținutului școlii românești pe baza principiului legării învățământului cu cercetarea și producția	12	9
VASILE BUNESCU — Școala și formarea tinerelor generații pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii	11	14
ACULIN CAZACU — Educația materialist-științifică și umanistă — finalitate a procesului instructiv-formativ	10	1
GHEORGHE CĂLBUREANU — Dezvoltarea impetuoasă a forțelor de producție și sarcinile de mare răspundere ce revin învățământului din documentele Congresului al XIII-lea al P.C.R.	3	3
OLIVIA CLĂTICI — Concepția tovarășului Nicolae Ceaușescu despre spiritul revoluționar — dimensiune a formării profilului moral al tinerei generații	1	1
ANDREI DANCSULY — Cercetarea pedagogică în fața noilor imperative reieșite din hotărîrile Congresului al XIII-lea al partidului	2	4
EMILIAN DIMITRIU — Contribuția științelor educației la înfăptuirea Directivelor Congresului al XIII-lea al partidului	2	1
ALEXANDRU GHITERA — Forumul tineretului revoluționar	5	1
GHEORGHE IONIȚĂ — 23 August 1944 — istorie și contemporaneitate	8	1
MARȚIAN IOVAN — Cultura economică — scop și mijloc esențial al formării elevilor pentru integrarea activă în viața socio-profesională	4	6
ADELAIDA MATEESCU — Contribuția tovarășei academician doctor inginer Elena Ceaușescu la dezvoltarea cercetării științifice din învățământ	7	11
VIORICA NECULAU — Congresul științei și învățământului — înalt forum al conducerii democratice	11	1
FILOFTEIA NEGRUȚIU — Strălucit promotor al științei și tehnicii românești, eminent om politic, savant de renume mondial	1	8
EMIL PĂUN — Ridicarea pe noi trepte calitative a întregii activități de cercetare științifică și învățământ	12	1
VIORICA PISCOI — Perfecționarea învățământului de toate gradele în lumina documentelor Congresului al XIII-lea al partidului	1	5
GHEORGHE PLATON — Vocația libertății și a independenței	5	5
GHEORGHE PLATON — 1 Decembrie 1918 — împlinirea idealului de veacuri al poporului român	11	3
ION T. RADU — Învățământul românesc în cel de-al VIII-lea cincinal	9	1
ION REBEDEU — Orizont de cultură largă, competență profesională — dimensiuni majore ale calității vieții	4	3
DUMITRU SALADE — O trăsătură definitorie a omului contemporan — cultura generală	9	4
CRISTOFOR SIMIONESCU — Contribuția științei și învățământului la creșterea continuă a forței materiale și spirituale a poporului	12	4
ȘCOALA ROMÂNEASCĂ ÎN CEI 20 DE ANI DE LA CONGRESUL AL IX-LEA AL PARTIDULUI		
NICOLAE ANDRONACHE — Strategii noi în învățământul hunedorean	6	10
ACULIN CAZACU — Contribuția determinantă a școlii la formarea conștiinței socialiste a tineretului studios	6	4
DOMNICA MURGOCI — Anul 20 al „Epocii Nicolae Ceaușescu" — semnificația unor profunde înnoiri în învățământ	7	18
TIBERIU NICOLA — Educarea tineretului în spiritul politicii umaniste a partidului, a tovarășului Nicolae Ceaușescu — trăsătură definitorie a școlii noastre	7	5
ION PĂTRAȘCU, ANTON LAURENȚIU — Perfecționarea și modernizarea învățământului din județul Olt în „Epoca Nicolae Ceaușescu"	6	7
IOAN IOVIȚ POPESCU, LAZĂR VLĂSCEANU — Rolul determinant al tovarășului Nicolae Ceaușescu la crearea unui învățământ românesc puternic dezvoltat, strîns legat de viață, de cerințele actuale și de perspectivă ale economiei naționale	7	1
ION GH. STANCIU — Învățământul românesc în perioada deschisă de cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.	6	1
ILIE VĂDUVA — Locul și rolul învățământului românesc prefigurate de Congresul al IX-lea al P.C.R. privind pregătirea forței de muncă	7	8
EDUCAȚIA PATRIOTIC-REVOLUȚIONARĂ A TINERETULUI		
GHEORGHE ANGHEL, ION TRUȚĂ — 200 de ani de la marea răscoală populară din 1784-1785, vibrantă pagină de educare		

	Nr. rev.	Pag.
patriotică și revoluționară a elevilor		
VIORICA BÎRTE, VASILE BÎRTE — Folosirea elementelor de istorie locală în lecțiile de Istoria României și contribuția lor la educația patriotică a elevilor	5	24
MARIA BUGA — Educația patriotic-revoluționară a elevilor în centrul preocupărilor profesorului diriginte	2	30
ILIE CARAMAN, ALEXANDRU BÎRLĂDEANU — Valorificarea valențelor orei de informare politică în formarea spiritului combativ la elevi..	3	25
SILVIA CERNICHEVICI — Educația pentru viața de familie în școală	2	27
IULIAN COMȘA — Contribuția literaturii române la formarea concepției materialist-științifice despre lume și viață, la elevi..	2	15
IOAN DERȘIDAN — Formarea spiritului revoluționar la elevi prin predarea-învățarea poeziei patriotice	(7)	31
TAMARA DOBRIN, PAULA CONSTANTINESCU-STOLERU — Contribuția educației patriotice la maturizarea socială a elevilor	2	24
FLOAREA DUMITRU — Utilizarea povestirii și a diafilmului în cunoașterea trecutului istoric al poporului român	11	5
GHEORGHE FLEANCU — Exercițiul civic la vîrsta adolescenței	5	33
GHEORGHIȚA FLEANCU — Particularități ale procesului de educație a pionierilor și școlarilor în spiritul moralei comuniste	2	21
FLORIN GEORGESCU — Multilateralitatea și angajarea — criterii ale educației atestate permanente	5	21
DUMITRU GHERGHINA — Educarea patriotică a preșcolarului — preocupare prioritară a activității din grădiniță	5	12
MARIN ILIESCU — Educația în spirit revoluționar a elevilor și studenților — datorie fundamentală a învățămîntului	7	20
EUGENIA JIȘA — Înțelegeri și aprecieri morale în preadolescență	5	3
VALDEMAR POPA — Problematizarea în studierea filosofiei	2	18
VASILE POPEANGĂ — Analiza logică a acțiunii educative..	5	27
TIBERIU POPESCU — Cultura personală	5	9
I.M. RIZESCU — Formarea profilului moral-patriotic al elevilor prin predarea literaturii	5	12
	5	17

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ȘI PERFECȚIONAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

PETRE GR. ANDREI — Modalități privind optimizarea predării — învățării — cerințelor în învățămîntul gimnazial	1	20
E. BĂLAN, O. CHIȚU, E. LEAHU, M. MANCAȘ, Ș. POPESCU — Limba și literatura română, factor de formare a spiritualității elevilor	4	13
IOANA BĂRBAT, HORIA PITARIU — Instruirea asistată de calculator: posibilități, realizări, limite, perspective	4	21
MAXIMILIAN BOROȘ — Relația dintre nivelul de aspirație, nivelul de expectație și realizare a elevilor	7	28
ELENA BUTNĂRESCU — Eficiența competiției în activitățile din grădiniță	5	41
MARIN CĂLIN — Modelul moral de conduită, ca valoare în acțiunea educativă	3	12
MARIN CĂLIN — Tehnologia actului educativ moral (interpretare normativă)	12	18
CEZAR CĂȘERIU, ELENA COȘESCU — Predarea-învățarea prin cercetarea fenomenelor biochimice	8	16
RADU CRĂCIUNESCU — Personalitate și raporturi interpersonale în grupurile școlare	12	20
ELVIRA CREȚU — Aspecte metodologice privind proiectarea pedagogică în clasele I—IV	5	38
ELVIRA CREȚU — Aspecte metodologice privind proiectarea pedagogică la clasele I—IV	6	24
ZENA COROIU — Formarea deprinderilor de muncă independentă, prin cercetarea științifică, în cadrul cercului de biologie	11	24
ION DRĂGAN — Formarea intereselor pentru profesiuni agroindustriale și zooveterinare la elevii de liceu	8	12
ION DRĂGAN — Cunoașterea elevilor și a clasei de către diriginte	12	29
CĂLIN DRĂGOI, ALBINCA RUSU, MARCELA CÎMPIAN, ANA-MARIA ZILAHI — Posibilități de optimizare a activităților de educație fizică din grădinițe	4	28
CĂLIN DRĂGOI, ZSTAVENKY AGATHA, MARCELA CÎMPIAN — Modalități de realizare a planificării anuale a activităților de educație fizică în grădiniță	11	27
ELENA JOIȚA — Principiul unității și continuității în activitatea educativă	12	24
NICOLAE MITROFAN, IOLANDA MITROFAN — Schița unui model de învățare formativă a unor noțiuni literar-artistice..	1	24
NICOLAE MITROFAN — Elevul și dezvoltarea personalității lui	9	24
TEODOR MUCICĂ — Coordonate ale unei lecții moderne	9	21
TEODOR MUCICĂ — Proiectul de tehnologie didactică — instrument de lucru anticipativ al profesorului	10	22
IOAN NEACȘU — Contribuții la studiul mecanismelor învățării. Unele implicații asupra instruirii școlare	10	9
ADRIAN NECULAU — Cooperarea în școală	1	29
ION NEGREȚ — Un model de diferențiere și motivare a instruirii — premise teoretice	3	9
ION NEGREȚ — Un model de diferențiere și motivare a instruirii în vederea învățării complete în clasă și a determinării eficacității generale a instruirii	4	10
IOAN NICOLA — Legea evoluției ondulatorii a colectivului de elevi	11	17
LIGIA-IULIANA PANĂ — „Recapitularea orientată" ca formă		

	Nr. rev.	Pag.
de reglare a procesului de instruire	4	17
EUGENIA PĂUN — Particularități ale structurii premiselor gîndirii tehnice la preșcolar	9	11
MINODORA PEROVICI — Tehnica video (videobanda și magnetoscopul) în slujba învățămîntului	4	25
JANA POPA, ANIȘOARA MIHAI — Cercetarea științifică — factor de bază în perfecționarea activității didactice	1	26
VASILE POPEANGĂ — Integralitatea — dimensiune a funcției culturale a lecției	12	12
ALEXANDRU POPESCU-MIHĂEȘTI — Stimularea creativității în exprimarea orală la copii	9	8
CALIOPIA RADU — Formarea și dezvoltarea conștiinței ecologice la elevi	8	20
IOAN C. ROMAN — Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului"	5	35
IOAN C. ROMAN — Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului"	6	19
IOAN C. ROMAN — Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului"	8	6
IOAN C. ROMAN — Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului"	9	14
IOAN C. ROMAN — Învățarea în școală sau „învățarea deplină" și „pedagogia succesului" Caracteristici și cerințe (norme) ale lecției de învățare în clasă	10	14
SZAMOSKÖZI ȘTEFAN — Interacțiunea momentelor cognitive și motivaționale în actul învățării	12	15
RICHARD ȘANDOR — Formarea noțiunilor de istorie la clasa a IV-a, cu ajutorul metodelor activ-participative	7	23
DUMITRU ȘERBĂNESCU — Stimularea independenței și creativității preșcolarilor prin activitățile practice	6	27
MIRCEA ȘTEFAN — Inovația în pedagogie	10	4
DIMITRIE TODORAN — Perspective noi în metodologia și tehnologia educațională	6	13
STELA TRITEANU, MARIA COSMA — Lucrări experimentale organizate la tema „Legături chimice" (clasa a XI-a)	11	21
DOINA VINTILESCU, M. ERDEI, S. AVRAM, I. SOFONEA — Rolul conștientizării operațiilor acțiunii în formarea deprinderilor de muncă independentă la elevii din gimnaziu (obiectul fizică)	1	17
DOINA VINTILESCU — Autoperfecționare și creativitate în activitatea didactică	9	18
DOINA VINTILESCU — Parametrii psihopedagogici ai formării deprinderilor de muncă independentă la elevii din gimnaziu	10	17

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR

MIHAI ATANASIU, NICOLAE MANAFI, ILIE TĂLPĂȘANU, RADU DAMIAN — Folosirea calculatorului în pregătirea ritmică a studenților	8	51
VASILE BUNESCU — Formarea specialistului cu larg orizont cultural-științific — sarcină fundamentală a învățămîntului universitar	9	57
IOAN CERGHIT — Orientări și tendințe actuale în didactica universitară	3	42
ION COTEANU — Actul comunicării și efectele lui în procesul instructiv-educativ	3	40
NICOLAE OPRESCU — Strategii de optimizare a activității seminariale	7	51
PAUL POPESCU-NEVEANU, TINCA CREȚU — Comunicativitatea ca dimensiune definitorie a aptitudinilor didactice	8	9
DAN POTOLEA — Grilele de observație sistematică; rolul lor în identificarea și formarea/perfecționarea competențelor pedagogice	4	41
PETRE PUFAN — Cunoașterea studenților, condiție esențială a integrării lor în viața universitară	7	55
ION T. RADU — Creativitate și eficiență în activitatea didactică	1	13
ION T. RADU — Noi exigențe ale activității de perfecționare a pregătirii profesionale a personalului didactic	11	10
ANA STOICA, MARIANA CĂLUSCHI — Relația profesor-student și repercusiunile acesteia asupra creativității	6	39
ANA TUCICOV-BOGDAN — Autoformarea psiho-pedagogică a profesorului	6	21

EXPERIENȚA ÎNAINTATĂ A ȘCOLII

MARGARETA ARMAȘU — Autocorectarea lucrărilor de control — mijloc de perfecționare a calității învățării la literatura română	12	37
FLOREA AVRAM — Optimizarea predării—învățării muzicii în liceul pedagogic	5	30
ELENA BACIU — Cabinetul directoarei de grădiniță — cabinet metodic de pregătire și perfecționare a educatoarelor	9	47
PETRU BACIU — O expoziție școlară în sprijinul optimizării predării-învățării literaturii române	12	44
LUCIA BĂLAN — Modalități de realizare a gimnasticii ritmice în activitatea cu preșcolarii	3	34
PETRE D. BEJENARU — Coordonate ale sistemului de patronare în școli	6	30
ANA BEJINARU — Proiectarea pedagogică a unei lecții de recapitulare	10	30
FLORIAN BERECHET — Modele de exerciții de calcul mintal	3	15
MARIA BRĂTEANU — Caietul de sinteză — instrument util în predarea-învățarea matematicii în gimnaziu	10	26
TRAIAN COSMA — Modalități de evaluare a randamentului școlar în procesul de predare-însușire a cunoștințelor de lexicologie	12	40
RODICA DIMITROVICI — Tratarea diferențiată — necesitate a învățămîntului modern	1	33
L. ELISABETA DOBRE — Judecata de valoare în literatură — mijloc de formare multilaterală a elevului	1	35

	Nr. rev.	Pag.
LILIANA DRAGOȘ, LIANA MICLEA — Introducerea limbajului specializat în lecția de limba engleză	12	46
VALERIA DRĂGOIU, TEODOR DRĂGOIU — Predarea și învățarea conceptului de înmulțire	6	36
SEVER ENCULESCU, ANA ENCULESCU — Enigmele nu vor mai fi enigme	9	44
PETRUȚA GĂZDARU, CORNELIA SEGĂRCEANU — Sistematizarea recapitulării materiei la geometrie, în clasa a X-a	4	33
PETRUȚA GĂZDARU, CORNELIA SEGĂRCEANU — Sistematizarea recapitulării materiei la geometrie, în clasa a X-a	11	31
CORNELIA GHINDĂ, GH. GHINDĂ — Organizarea și desfășurarea lecțiilor de matematică în vederea stimulării creativității elevilor	9	31
EMIL HUSAR — Valențele educative ale angajamentului de muncă patriotică	8	49
GEORGICĂ MANOLE — Recapitularea — etapă de transfer la situații noi a tot ce a dobîndit elevul prin învățare	2	33
GEORGICĂ MANOLE — Procedeu complex de predare, învățare și evaluare a fizicii în învățămîntul gimnazial	9	36
MARIA-MARIANA MARDARE — Analiza greșelilor tipice — prioritate a activității de cercetare pentru profesorii și comisiile metodice de limbi moderne	4	37
IRINA MĂRUȚĂ, MARIANA RULEU — Cunoașterea copilului — condiție sine qua non a transformării lui în subiect al propriei formări	8	39
MARIAN MIHĂESCU — Activitatea diferențiată în procesul instruirii	8	42
LIZICA MIHUȚ — Formarea deprinderilor de muncă intelectuală prin studiul literaturii în gimnaziu	3	18
ELENA NĂVODARU, PĂUNA ION — Procedee de activizare a elevilor prin muncă organizată cu cartea, în clasele primare	2	36
VALERIU C. NEȘTIAN — Modalități de potențare a educației literare a elevilor	10	32
ELENA NICA, DUMITRU NICA — Cercurile de elevi — surse de stimulare a capacității creatoare, mijloc de inițiere a elevilor în munca de cercetare	3	28
IOAN PĂTRAȘCU — Cunoașterea psihopedagogică a elevilor în vederea ridicării nivelului la învățătură	9	28
VIORICA-AURA PĂUȘ — Valențele metodelor activ-participative în realizarea motivației elevilor pentru studiul limbilor străine	2	39
LUCIA PETROMAN, AVRAM FLOREA — Obiectivele predării-învățării muzicii în școală	11	36
IFRIM POPESCU — Lărgirea orizontului de cunoaștere la elevii din gimnaziu, prin compunerile cu conținut biologic	12	49
PELAGHIA POPESCU, VIRGINIA STANCIU — Lucrul la mai multe table în cabinetul de matematică	6	34
VASILE RACHIERU — Implicațiile educative ale filateliei în predarea istoriei	3	30
PREOUP ROMAN — Integrarea elevilor din clasa I în activitatea școlară	9	41
RODICA RUSU — Elemente ale formării concepției științifice despre lume și viață la școlar, prin cunoștințele despre natură	1	37
DUMITRU SĂVULESCU — Tabelele de profil — forme specifice de educare a aptitudinilor matematice la elevi	9	38
SABIN SELAGEA — Temă, context, situație — categorii fundamentale în procesul învățării limbilor străine	3	21
SIDONIA SIMIONESCU — Un *mijloc tehnic eficient în lecțiile* de receptare a textului literar: reprezentările grafice	10	85
VIORICA SPIREA, TUDOR PĂTRAȘCU — Contribuția problemelor de fizică la educarea științifică a elevilor	9	34
ALEXANDRU-CHIRILĂ STANCIU — O modalitate de trecere de la faza prenotației la faza notației muzicale	9	49
DUMITRU STÂRCEA — Modalități folosite în formarea, la elevii clasei a IV-a, a noțiunilor de timp și spațiu, prin predarea istoriei	10	39
GABRIELA STREINU-CERCEL — Relația între obiectiv, evaluare și eficiență, cu aplicații la matematică	12	34
HOREA SUCIU — Abordarea sistemică a activităților complementare *prin practica pedagogică*	9	39
PREDAREA — ÎNVĂȚAREA INTERDISCIPLINARĂ		
NICOLAE ANDREI, ION DUMITRESCU — O viziune sistemică — interdisciplinară asupra actului de conducere, la nivelul unităților școlare	4	56
MIHAI BEJINARU — Cum concepem și realizăm predarea interdisciplinară a chimiei	8	31
TIBERIU CĂLIMAN — Direcții și modalități de aplicare a interdisciplinarității în științele educației	5	50
N.I. CERCHEZ, A. ÎNSURĂȚELU, R. BOCÎNCĂ, D. OȘLOBANU — Aspecte metodice ale interdisciplinarității învățământului agroindustrial	8	35
FLORIN CREȚU — Cercetarea interdisciplinară la geografie, prin activități desfășurate în afara clasei	2	52
GAVRIL HĂDĂREANU — Implicațiile metodologice ale interdisciplinarității în actul de predare-învățare	8	24
LAURENȚIU LUCA — Lecția de filosofie în viziune interdisciplinară și valențele ei educative	1	50
NICOLAE MOLDOVAN — Predarea interdisciplinară a științelor sociale — modalitate eficientă de însușire a cunoștințelor de către elevi	3	50
ION NEGREȚ — Posibilități de proiectare și realizare a instruirii inter și multidisciplinare din perspectiva educației permanente	11	32

	Nr. rev.	Pag.
MIHAIL OPRESCU — Idei și propuneri privind probleme ale interdisciplinarității	9	55
PAVEL PETROMAN, MILAN TOȘICI — Predarea-învățarea interdisciplinară, condiție a modernizării	7	59
VASILE POPEANGĂ — Conexiuni interdisciplinare în studiul istoriei	8	27
VASILE POPEANGĂ, VICTOR TÎRCOVNICU — Implicațiile pedagogice ale interdisciplinarității	1	47
GEORGE VĂIDEANU — Promovarea interdisciplinarității în învățămîntul preuniversitar	2	48
ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ ȘI PREGĂTIREA TINERETULUI PENTRU MUNCĂ		
GHEORGHE ALBU — Metodologia instruirii practice pe simulatorul de conducere	1	45
EUGENIA BĂLAȘA — Policalificarea — cerință în pregătirea forței de muncă	5	46
CONSTANTIN BĂLĂ — Politehnizarea învățămîntului — condiție principală a adaptării rapide a muncitorilor la dinamica profesiunilor	3	1
ELENA BĂVIȚĂ — Pregătirea familiei în vederea reorientării școlare și profesionale a elevilor	6	43
PETRE BEJENARU, GH. PRELIPCEANU — Educația tehnologică — premisă în însușirea profesiunii	2	44
PETRU D. BEJENARU — Evaluarea instruirii practice — important indicator al calității pregătirii forței de muncă	12	52
RODICA CHERCIU — Modalități de pregătire a tineretului pentru integrarea socio-profesională	6	45
SILVIA DIMA — Copiii și tinerii din comuna Piatra se pregătesc temeinic pentru a deveni agricultori pricepuți	7	46
ANA GUGIUMAN — Orientarea școlară și profesională — componentă a educației permanente	10	52
ANDREI IOAN — Măsuri eficiente de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția agricolă	7	40
MARTIAN IOVAN — Orientarea școlară și profesională — preocupare constantă a cadrelor didactice	2	41
MIHAI MATEI — Comisia județeană de orientare școlară și profesională în sprijinirea sarcinii de realizare a necesarului forței de muncă	7	42
EUGEN MORARU — Stimularea spiritului de cercetare prin activitățile tehnico-productive	12	55
VALERIA MUREȘAN, IOAN MUREȘAN — Proiectarea pedagogică a lecțiilor de sinteză la desenul tehnic	11	40
GEORGETA NEGOESCU — Dirigintele — factor coordonator al acțiunilor de orientare școlară și profesională	5	44
STAN PANTURU — Cunoașterea dinamicii profesiunilor — cale de asigurare a succesului în acțiunea de orientare școlară și profesională	4	46
LETIȚIA PINTEA — Colaborarea școală-întreprindere, modalitate eficientă de orientare a tineretului spre profesiuni prioritare	3	36
CONSTANTIN PREDA — Modalități de determinare a cerințelor de policalificare a lucrătorilor	7	48
GHEORGHE TOMȘA — Orientarea școlară și profesională — acțiune cu caracter permanent	1	41
CONSULTAȚII, OPINII, INTERVIURI		
ȘTEFAN BENȚA — Școala mureșană pe treptele progresului multilateral al patriei	7	14
GHEORGHE BUTARU — Critica și autocritica în viața școlii	6	56
ION DUMITRESCU, NICOLAE ANDREI — Conducerea științifică a unităților școlare — o activitate creatoare	10	55
IOAN JINGA — Conducerea unității școlare — creativitatea în actul de îndrumare și control	3	46
VASILE MOLAN — Planificarea activității didactice și proiectarea pedagogică a lecției în învățămîntul primar	11	49
DOINA MUNTEANU — Creșterea eficienței lecției prin aplicarea unui sistem de evaluare formativă și tratare diferențiată	10	45
OLGA OPRIȘENESCU — Selecționarea lexicului pentru manualele de limbi străine; necesitate și realitate	10	42
VASILE V. POPEANGĂ — Planificarea muncii în școală	1	54
ION T. RADU — Funcții și principii ale activității de control și îndrumare a procesului didactic	4	49
GHEORGHE TĂNĂSESCU — Concepte și orientări în activitatea de educație sanitară a elevilor	6	59
DOINA TIREA, VASILE MOLAN — Priorități în activitatea de îndrumare și control în învățămîntul preșcolar, primar și gimnazial	4	53
EMIL VERZA — Fișa psihopedagogică de cunoaștere și caracterizare a copilului din grădinițele și școlile speciale	3	60
DEZBATERI		
MASĂ ROTUNDĂ: ANDREI DANCSULY, MARIN CĂLIN, EMIL PĂUN, DAN POTOLEA, ION ROMAN, LAZĂR VLĂSCEANU — Tradiție și modernitate în învățămînt și cercetarea pedagogică	3	54
MASĂ ROTUNDĂ: IULIANA CAZACU, IOAN CERGHIT IOAN JINGA, LARISA NEDELEA, ION NEGREȚ, ION T. RADU, MIOARA STANCU — Contribuția cercetării științifice în dezvoltarea și modernizarea învățămîntului nostru	6	48
MASĂ ROTUNDĂ: — A trăi și munci în chip comunist (dezbatere realizată cu personal didactic, activiști U.T.C., de pionieri și elevi, la Liceul Agroindustrial din Scorniceștî)	7	33
VASILE BOLOG — Cercetarea științifică pedagogică — premisă fundamentală în ridicarea calității procesului instructiv-educativ	11	45

	Nr. rev.	Pag.
DOMNICA MURGOCI — Cercetarea pedagogică — condiție esențială a progresului școlar..	9	51
VIORICA PISCOI — Cercetarea științifică în școala bihoreană	10	49
ANUL INTERNAȚIONAL AL TINERETULUI		
DUMITRU BAZAC — Problemele globale ale societății contemporane în opiniile tinerilor din România	9	59
GHEORGHE CHIRILĂ — A.I.T. — Inițiativă de prestigiu a României la Națiunile Unite, pe termen lung, în domeniul tinerei generații	10	58
ELENA CIOCAN — Afirmarea voinței ferme a tineretului de a acționa pentru soluționarea problemelor majore ale lumii sub deviza: Participare—Dezvoltare—Pace	1	10
ALEXANDRU GHITERA — Tineretul — puternică forță în lupta pentru pace și progres social	2	11
MARIN MANOLESCU — Orientări tematice actuale și de perspectivă în cercetarea științifică a tineretului	3	6
ADRIAN NECULAU — Pace, acțiune, educație	8	3
EMIL PĂUN — Educația — drept fundamental al tinerei generații	5	54
TRAIAN POP — Anul Internațional al Tineretului — inițiativă a României socialiste cu un larg ecou mondial	2	8
ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE		
ION M. BOTA — 250 de ani de școală românească în Oradea..	5	57
I. CREMER — Un mare pedagog modern — Vasile Petri	2	57
ALEXANDRU F. DINU — Societăți culturale doljene la începutul secolului XX	8	55
A. HINESCU — Școlile Blajului — „Fîntîni ale darurilor"	1	59
DUMITRU MUSTER — Profesorul Onisifor Ghibu și o inițiativă de „școală nouă" între cele două războaie mondiale	2	55
ANA GABRIELA NEGULESCU — Criterii și valori științifice în elaborarea manualelor școlare (1877-1918)	12	57
VIOREL NICOLESCU — O pledoarie pentru educația națională patriotică: opera lui Alexandru Odobescu	8	53
ION ORGHIDAN, EUGEN-CONST. ORGHIDAN — 150 de ani de la înființarea Academiei Mihăilene	11	56
STELUȚA PESTREA — Obiectul „Limba română" în viziunea revistei pedagogice „Școala și familia"	12	61
VIORICA POPA, VALDEMAR POPA — O prestigioasă instituție de educație și cultură românească	11	60
VICTORIA POPOVICI — O viață închinată pedagogiei românești	1	60
VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ		
N. ANA — Sărbătoare universitară la Iași	12	69
DAN-MIHAI BÎRLIBA — O inițiativă de prestigiu consacrată tinerei generații	10	61
N.N. CEAUȘESCU — Congresul „Sweducation"	10	62
SILVIA DIMA — Orientarea profesională și integrarea eficientă socio-profesională	8	62
— Activitatea metodică și de cercetare — preocupare permanentă	8	63
ANA GHEȚIA — Informatica în învățămîntul preuniversitar	12	70
N. IOAN — Valoroasă sesiune de comunicări	1	62
ANA NEGULESCU — Seminar științific remarcabil	4	59
NICOLAE OPRESCU — Unitate și continuitate în predarea matematicii	3	63
ION GH. STANCIU — O nouă reuniune CODIESEE	8	60
URSULA ȘCHIOPU — Psihologia și eficiența educației în societatea contemporană	2	63
P. VASILE — Dialog științific pe tema interdisciplinarității	5	53
ANTON VASILESCU — Semnificația pedagogică a unei valoroase acțiuni	8	61
LAZĂR VLĂSCEANU — Cercetarea și inovarea în învățămîntul superior	2	60
NICOLAE VULPE — În sprijinul perfecționării activității desfășurate de inspectorii școlari..	4	61
MEDALIOANE		
MIRON IONESCU — O exemplară operă didactică și științifică	8	58
ANGHEL MANOLACHE — Activitate pedagogică bogată și valoroasă	5	61
N. OPRESCU — Bilanț rodnic de împliniri	7	63
ROMEO POENARU — Rodul bogat al unei devotate munci închinate școlii	11	55
ION RADU, MIRON IONESCU — Profesorul Dumitru Salade la 70 de ani	3	62
ION T. RADU — Profesor și om de știință — Anghel Manolache, octogenar	2	58
NICOLAE SACALIȘ — Vocație și dăruire pentru afirmarea gîndirii pedagogice	8	57
CĂRȚI — IDEI		
VIOREL ALECU — Dragostea și căsătoria	2	64
LAZĂR ALEXANDRU — Competența pedagogică — eficiența psihopedagogică	7	13
LAZĂR ALEXANDRU — Dezvoltarea personalității în școală	9	63
VASILE ASĂNĂCHESCU — Din gîndirea social-politică a președintelui României, tovarășul Nicolae Ceaușescu: O nouă sinteză a gîndirii creatoare, revoluționare	9	62
PETRE GR. ANDREI — „Gazeta matematică" — o publicație ce s-a impus în rîndurile tineretului	6	29

	Nr. rev.	Pag.
MAGDALENA BANTÓ — Anuarul învățământului ungar	12	39
MAGDALENA BANTÓ — Volum omagial	12	73
DUMITRU BAZAC — Îndrumar metodic pentru munca cu sine însuși	2	32
HILDA BURCIN — Dezvoltarea cercetării pedagogice și a școlii din R.P. Ungară, în cei 40 de ani de la eliberare, oglindite în presa pedagogică maghiară ..	4	62
GHEORGHE BUTARU — O concepție profund științifică și creatoare privind modelarea omului, pentru a trăi și a munci în spirit patriotic, revoluționar	1	64
DOINA CĂLOMFIRESCU — Timpul liber al adolescenților, preocupare complexă a cercetării pedagogice	9	63
VALERIA CIACHIR — Primul dicționar al Revoluției române pașoptiste	6	47
ION CLOȘCĂ — O carte despre tineri, pentru tineri	7	39
A. CORESCU — Valențele educative ale manualului de limba rusă pentru clasa a IX-a	5	63
I. CREMER — Două cărți binevenite	4	63
ANA DOROBĂȚ .. O valoroasă contribuție din domeniul psiholingvisticii aplicate	7	58
RODICA GÂRLEANU — Vastă problematică internațională pentru tineret	5	34
MICAELA GHIȚESCU —, Revista spaniolă „Revista de estudios de Juventud"	11	20
— Revista portugheză „Revista Portuquesa de Pedagogia"	11	64
MICAELA GHIȚESCU — „I Problemi della Pedagogia"	12	63
MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — Probleme actuale ale pedagogiei din R.D.G. în revista „Padagogik"	5	64
NICOLAE LUNGU — Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității	4	55
VASILE MAN — De la învățarea citirii la munca intelectuală..	4	32
DINUȚA MARIN — Îmbogățirea metodologiei de predare a limbii române la străini	8	65
L. MIHUȚ — Copiii și teatrul lor de păpuși	11	39
ADRIAN MIROIU — Logica — — manual școlar	3	45
CONSTANTIN MOISE — O lucrare pe noul orizont al didacticii moderne	4	45
ION MONAFU — Viitorul, la ordinea zilei	2	7
GEORGETA MUNTEANU — Însușirea ortografiei — simbol al culturii omului	1	58
ION ORGHIDAN — O contribuție socio-paideutică de excepție	12	33
VASILE V. POPESCU, NICOLAE RADU — Metodologia cercetării în educație și învățământ	6	63
NICOLAE RADU, MIRCEA RADU — Aspecte ale introducerii tehnicii electronice de calcul în învățământul sovietic..	10	64
NICOLAE RADU, MIRCEA RADU — O experiență interesantă privind formarea profesională a cadrelor didactice în U.R.S.S.	12	64
OLGA ROȘCA — Înnoiri și perspective în învățământul din R.P. Chineză	12	66
CONSTANTIN SCHIFRINEȚ — Tineretul și lumea de azi...	12	11
ALEXANDRU SINGER — Educatori români incluși în lucrarea „Biografia internațională a educației adulților"	10	8
FLOREA STAN — Educația comunistă, patriotică, revoluționară a șoimilor patriei.....	10	25
ION GH. STANCIU — Ani de luptă pentru apărarea școlii naționale	12	72
DRAGAN STOIANOVICI — Revista iugoslavă „Revija obrazovanya"	11	63
CORNELIU VASILE — Educația ateist-științifică a pionierilor și șoimilor patriei	3	53

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Emil Păun

L'AMÉLIORATION QUALITATIVE DE TOUTE L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET D'ENSEIGNEMENT

Le Congrès de la science et de l'enseignement a donné lieu à une ample analyse des évolutions actuelles dans les domaines de l'activité scientifique et de l'activité d'instruction et d'éducation de la jeunesse, tout comme des principales directions de perfectionnement dans ces secteurs d'activité. Dans l'esprit des orientations comprises dans le discours du secrétaire général du parti, les participants au Congrès ont mis en évidence de nouvelles voies et modalités d'accroître la contribution de l'école au développement socio-économique et au progrès technico-scientifique. On a relevé, en outre, les tâches actuelles de l'éducation dans le contexte du développement multilatéral des élèves et des étudiants, en ce qui concerne tant la formation professionnelle que la formation scientifique et la culture générale.

Cristofor Simionescu

THE CONTRIBUTION OF ROMANIAN SCIENCE AND EDUCATION TO THE CONTINUOUS DEVELOPMENT OF THE PEOPLE'S MATERIAL AND SPIRITUAL FORCE

The author of the study, an outstanding contemporary scientific personality, analyzes the unitary all-embracing theoretical conception of the leader of our party and state of the tasks incumbent upon science and education in connection with the progress of our society. All the young people should make their contribution to this progress and fully participate in the social life and, to this end, acquire a solid vocational and general training.

The author expresses the conviction that the school's educative capacity, the permanent dialogue between the teacher and the pupils — guarantee of the transmission of knowledge from one generation to another, stimulate progress, emphasize talent and ensure the materialization of the people's aspirations.

Ştefan Bălan

SCIENCE, TECHNOLOGY, EDUCATION

Tackling the problem of correlating research, education and production, Ştefan Bălan, member of the Academy, advances valuable ideas on the dialectical relation between theory and practice, between the sciences of existence, the sciences of action, the general sciences and learning, between production, science, education and progress, highlighting the important role played by education as a unifying factor of the information supplied by these sciences.

Камелуца Белдие, Паул Матей

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ РУМЫНСКОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА УВЯЗЫВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ С ИССЛЕДОВАНИЕМ И ПРОИЗВОДСТВОМ

Авторы представляют в этом исследовании, на основе богатого опыта, накопленного в рамках Ясского политехнического института, результаты и выводы деятельности по оптимизации и перспективы, существующие в увязывании высшего румынского образования с исследованием и производством, в контексте усиления интенсивного развития всех отраслей национальной экономики, выполнения требований научно-технической революции, в свете решений недавнего Съезда науки и образования.

Sommaire—Contents—Содержание 12/1985

● E. Păun, L'amélioration qualitative de toute l'activité de recherche scientifique et d'enseignement ● C. Simionescu, La contribution de la science et de l'enseignement roumains à la croissance continuelle de la force matérielle et spirituelle du peuple ● Şt. Bălan, Science, technologie, enseignement ● C. Beldie, P. Matei, Le perfectionnement du contenu de l'école roumaine sur la base du principe de la corrélation de l'enseignement avec la recherche et la production ● V. Popeangă, L'intégralité, dimension de la fonction culturelle de la leçon ● Szamosközi Şt., L'interaction des moments cognitifs et motivationnels dans l'acte d'étude ● M. Călin, La technologie de l'acte éducatif moral (une interprétation normative) ● R. Crăciunescu, Personnalité et rapports entre personnes dans les groupes d'écoliers ● E. Joiţa, Le principe de l'unité et de la continuité dans l'activité éducative ● I. Drăgan, La connaissance des élèves et de la classe par le professeur principal ● G. Streinu-Cercel, La relation entre les objectifs, l'évaluation et l'efficience et ses applications mathématiques ● M. Armaşu, L'autocorrection des épreuves de contrôle moyen de perfectionner la qualité de l'étude de la littérature roumaine ● T. Cosma, Modalités d'évaluer le rendement scolaire dans le processus d'enseignement-acquisition des connaissances de lexicologie ● P. Baciu, L'exposition scolaire à l'appui de l'optimisation de l'enseignement-étude de la littérature roumaine ● L. Dragoş, L. Miclea, L'introduction du langage spécialisé dans la leçon d'anglais ● I. Popescu, L'élargissement de l'horizon de connaissances des élèves de l'école secondaire au moyen des compositions de biologie ● P. D. Bejenaru, L'évaluation de l'instruction pratique, un indicateur important de la qualité de la formation de la main d'œuvre ● E. Moraru, La stimulation de l'esprit de recherche à travers les activités technico-productives ● A. Negulescu, Critères et valeurs scientifiques dans l'élaboration des manuels scolaires (1877—1918) ● S. Pestrea, La langue roumaine comme objet d'étude dans la vision de la revue pédagogique «Şcoala şi familia» ● N. Radu, M. Radu, Une intéressante expérience concernant la formation professionnelle du personnel enseignant en U.R.S.S. ● O. Roşca, Renouvellement et perspectives dans l'enseignement en R.P. de Chine ● Livres — Idées.

E. Păun, The qualitative improvement of the entire activity of research and education ● C. Simionescu, The contribution of Romanian science and education to the continuous development of the people's material and spiritual force ● Ş. Bălan, Science, technology, education ● C. Beldie, P. Matei, Improving the contents of Romanian school in keeping with the principle of correlation between education, research and production ● V. Popeangă, Integrality as a dimension of the cultural function of the lesson ● Szamosközi Şt., The interaction of the cognitive and motivational moments in the act of learning ● M. Călin, The technology of the moral educative act (a normative interpretation) ● R. Crăciunescu, Personality and relations between pupils within groups ● E. Joiţa, The principle of unity and continuity in the educative activity ● I. Drăgan, The knowledge of the pupils and the form by the form teacher ● G. Streinu-Cercel, The relation between objectives, valuation and efficiency applied to mathematics ● M. Armaşu, The self-correction of the test papers, a means to improve the study of Romanian literature ● T. Cosma, Several methods to estimate school performance in the process of teaching/learning lexicology ● P. Baciu, School exhibitions and the teaching/learning of Romanian literature ● L. Dragoş, L. Miclea, Introducing the specialized language in the lesson of English ● I. Popescu, Enlarging the knowledge of the secondary school pupils through the biology essays ● P. D. Bejenaru, The valuation of practical instruction, an major indicator of the labour force training ● E. Moraru, Technical-productive activities stimulate the research spirit ● A. Negulescu, Scientifical criteria and values in the elaboration the textbooks (1877—1918) ● S. Pestrea, Romanian language as a subject matter. A point of view of the pedagogical review «Şcoala şi familia» ● N. Radu, M. Radu, An interesting experience concerning the training of the teachers in the U.R.S.S. ● O. Roşca, Renewal and prospects of education in the People's Republic of China. ● Books — Ideas.

● Эмил Пэун Поднятие на новый качественный уровень всей деятельности в области научного-исследования и образования ● Кристофор Симионеску, Вклад румынской науки и образования в постоянный рост материальной и духовной мощи народа ● Штефан Бэлан, Наука, технология, образование ● Камелуца Белдие, Паул Матей, Совершенствование содержания румынской школы на основе принципа увязывания образования с исследованием и производством ● Василе Попянгэ, Интегральность — масштаб культурной функции урока ● Сзамоскози Штефан, Взаимодействие познавательных и мотивационных моментов в процессе образования ● Марин Кэлин, Технология морального воспитания (нормативная интерпретация) ● Р. Крэчунеску, Личность и межличностные отношения в школьных группах ● Елена Жоица, Принцип единства и преемственности в воспитательном деле ● Ион Дрэган, Познание учеников и класса классным руководителем ● Габриела Стрейну-Черчел, Соотношение между целями, оценкой и действенностью с применением в математике ● Маргарета Армашу, Самопроверка контрольных работ — средство совершенствования качества образования по предмету румынская литература ● Траян Косма, Способы оценки школьной производительности в процессе преподавания-усвоения знаний по лексикологии ● Петру Бачу, Школьная выставка в поддержку оптимизации преподавания-обучения румынской литературе ● Лилиана Драгош, Диана Микля, Введение специализированного языка в урок английского языка ● Ифрим Попеску, Расширение горизонта познания у учеников гимназии, посредством сочинений биологического содержания ● Петру Д. Бэженару, Оценка практической подготовки — важный показатель качества подготовки рабочей силы ● Еуджен Морару, Стимулирование духа изобретательства путем производственно-технической деятельности ● Ана Негулеску, Критерии и научные ценности в разработке школьных учебников (1877 — 1919) ● Стелуца Пестря, Предмет «Румынский язык» в понимании педагогического журнала «Школа и семья» ● Николае Раду, Мирча Раду, Интересный опыт, касающийся формирования с профессиональной точки зрения преподавателей в С.С.С.Р. ● Олга Рошка, Обновления и перспективы вобра зовании в К.Н.Р. ● Книги — идеи.

Lei 6

Tiparul executat sub comanda nr. 52043 la Combinatul poligrafic „Casa Scînteii"